

PLAN DE LA PRESENTATION

1. INTRODUCTION	p. 4
2. PROBLEMATIQUE	p. 4
3. CADRE CONCEPTUEL	p. 7
3.1 La grammaire	p. 7
3.2 Le jeu à valeur éducative	p. 8
3.3 La « rencontre » des champs didactique et pédagogique	p. 9
4. EVOLUTION ET CARACTERISTIQUES DES GRAMMAIRES	p. 10
4.1 La grammaire traditionnelle	p. 10
4.2 La grammaire renouvelée	p. 11
4.3 La grammaire nouvelle	p. 13
4.4 La grammaire actuelle du PER et du LUF	p. 16
5. PEDAGOGIE PAR LE JEU ET LIEN AVEC LA GRAMMAIRE	p. 18
5.1 Théories et fonctions du jeu	p. 18
5.2 Avantages et inconvénients des jeux	p. 19
6. DESCRIPTION ET ANALYSE DU DISPOSITIF	p. 21
6.1 Délimitations, approches et construction des savoirs	p. 22
6.2 Une proposition de jeu	p. 24
7. CONCLUSIONS	p. 25
7.1 Apports de notre recherche	p. 25
7.2 Limites du dispositif	p. 26
8. ANNEXES	p. 27
9. BIBLIOGRAPHIE	p. 58

1. INTRODUCTION

Le présent mémoire se penche sur la problématique de l'enseignement de l'analyse grammaticale en langue 1 et plus particulièrement, sur la création d'un jeu de cartes visant à permettre l'apprentissage de cet objet. Le dispositif et son ingénierie ont été pensés et créés pour des élèves du secondaire 1 de 10^{ème} année Hamos, niveau 1 (public avec lequel nous travaillons depuis bientôt 4 ans).

Tout au long de ce travail, nous détaillerons le processus d'ingénierie didactique envisagé et les étapes de sa construction en les référant à des savoirs théoriques explicites, afin de décrire fidèlement la conception du dispositif, ses composantes, sa progression, ses modalités et ses principes. Nous verrons que notre jeu de cartes suppose l'acquisition et l'application de nombreux savoirs et savoir-faire mais que le jeu lui-même ne suffit pas pour vérifier l'acquisition des notions grammaticales sélectionnées. Il s'accompagne donc de différents types d'évaluations, de moments de différenciation, et de métacognition, ces derniers ayant aussi été pensés lors du processus d'ingénierie didactique.

La première partie de ce travail, plutôt « imposante », traitera de l'enseignement de la grammaire, *traditionnelle* d'abord, puis *renovée* et de son évolution vers la grammaire dite *nouvelle*. Elle évoquera la place de celles-ci dans les nouveaux plans directeurs et moyens d'enseignement officiels tels que le PER et les MER. Y a-t-il consensus ? Pourquoi recourir à un jeu et ne pas utiliser exclusivement le livre de français officiel à l'usage des élèves ?

La deuxième partie proposera également un survol historique de la pédagogie par le jeu pendant le XX^{ème} siècle. Plus qu'à leurs simples apparences divertissantes, nous nous attarderons surtout sur la valeur éducative des formes d'enseignement ludiques, en considérant notamment leurs dimensions psychologique, sociale, ou encore culturelle, dimensions auxquelles les domaines de la psychologie et de la pédagogie se sont beaucoup intéressés. Il y sera également question des avantages et inconvénients de la pédagogie par le jeu. Une relation entre savoirs grammaticaux et acte de jouer pourra être établie afin de comprendre les raisons qui nous ont poussé à *jouer la grammaire*.

La troisième partie du mémoire rendra compte d'une autre partie centrale de notre questionnement : la description de notre dispositif. Quelle grammaire enseigner parmi les trois évoquées (traditionnelle, renovée, ou nouvelle) ? Comment jouer la grammaire ? En quoi notre dispositif intégral se révèle-t-il être un moyen adapté et sensé pour apprendre l'analyse grammaticale ? Hormis les savoirs grammaticaux, quels autres savoirs/compétences permet-il d'acquérir ? Une analyse du *produit fini* permettra donc de mettre à jour une interrelation importante entre les dimensions pédagogique et didactique du jeu, étant donné son caractère complet.

En conclusion, nous exposerons les apports que notre recherche a permis dans les champs pédagogique et didactique et aborderons la question des limites du dispositif élaboré. Que ne permet-il pas ? Quelles en sont les *défaillances* et que pourrait-on lui reprocher ?

2. PROBLEMATIQUE

Quelles sont l'origine et la nature de notre recherche ? Elles naissent tout d'abord d'un premier constat : celui de l'évolution de la grammaire en tant que *savoir savant* puis surtout, en tant que *savoir à enseigner* (Chevallard, 1985). En effet, si la grammaire française, longtemps théorisée au regard des langues anciennes (Nadeau & Fisher, 2006, p. 9), a d'abord été l'apanage d'une certaine élite religieuse et sociale (p. 17), l'école en fera, après la Révolution française, un véritable instrument d'uniformisation sociale et culturelle. Le latin perd peu à peu de son influence, les dialectes disparaissent et la grammaire – et ainsi, le désir de décrire la langue mais également la nécessité d'enseigner la langue écrite et orale – devient progressivement la référence absolue de la langue française ; en tant que *savoir scolaire*, elle ne verra véritablement le jour qu'au XIX^{ème} siècle (Léon, 1998/2008, p. 9). Cette grammaire dite *traditionnelle* est alors enseignée pour la maîtrise de l'orthographe et analysée essentiellement sur la base de critères sémantiques (p. 10). Avec l'avènement de la linguistique vers 1960, la grammaire traditionnelle sera remise en cause et *renovée* (p. 10-11). L'approche se basera alors sur des critères essentiellement syntaxiques et non plus sémantiques. Les élèves ayant toutefois « beaucoup de mal à analyser et à faire abstraction du sens quand on les interroge sur des phénomènes linguistiques » (p. 12) et la pauvreté du réinvestissement

des connaissances grammaticales en compréhension et en expression donneront naissance, dans les années 90, à la *grammaire textuelle* ou *nouvelle* :

La grammaire qu'on qualifiera sans doute longtemps de *nouvelle* s'inscrit dans la continuité. En effet, le courant de rénovation de la grammaire n'est pas terminé puisque la grammaire nouvelle elle-même a évolué depuis 30 ans. Celles des années 1970 touchait avant tout la grammaire de la phrase, la syntaxe. Celles des années 1990 comporte toujours cette orientation, mais elle s'est enrichie d'une composante textuelle ou *grammaire du texte*, qui traite de phénomènes grammaticaux entre les phrases (par exemple, la reprise de l'information, les liens entre les phrases, la structure du texte (Nadeau & Fisher, p. 73).

Ce « florilège » d'approches grammaticales permet de comprendre pourquoi il existe un certain nombre de contradictions et incohérences entre les *savoirs à enseigner* présentés dans le PER et les MER du cycle 3 ; par exemple, la notion de *groupes* (verbal, nominal, adjectival, etc.), si chère à la « philosophie » des grammaires rénovée/nouvelle et très présente dans le PER (CIIP, 2010a, p. 46), est pratiquement inexistante dans le Livre Unique de Français 10^{ème} ou LUF (CIIP, 2010b, p. 312, notamment) à l'usage des élèves (seule la notion de *groupe nominal* et de ses expansions y est clairement approfondie). Cet ouvrage ne propose donc pas de « découper » la phrase en constituants. En revanche, la notion de groupes est centrale dans le nouvel aide-mémoire des savoirs grammaticaux à destination des élèves du cycle 3 (CIIP, 2014, p. 20, notamment). De plus, ouvrages scientifiques et scolaires ne sont non plus pas toujours « d'accord » : dans « La grammaire nouvelle, la comprendre, l'enseigner », Nadeau & Fisher parlent de complément indirect (CI) lorsqu'il s'agit d'analyser la fonction du *GNprép.* souligné dans la phrase suivante : « Les jeunes vont à l'école » (p. 68). On ne peut en effet ni supprimer, ni déplacer ce complément, qui était d'ailleurs considéré comme un *complément circonstanciel* dans la grammaire traditionnelle. Le LUF, lui, parle de *complément de verbe de lieu* dans cet exemple (voir p. 314, 364, 366 et 368, notamment). Bien qu'il faille « relativiser les problèmes de terminologie » (Léon, p. 29) et ne pas perdre de vue que l'une des finalités de l'enseignement de la grammaire est notamment de servir la lecture et l'écriture (CIIP, 2010a, p. 9), ce manque cruel d'uniformité complexifie beaucoup la tâche des enseignants et des élèves (qui ne savent tous deux plus « sur quel pied danser ») et se révèle plutôt rédhibitoire lorsqu'il s'agit d'enseigner et d'apprendre la grammaire. En effet, si les ouvrages de référence scientifiques et scolaires présentent tant de « désaccords », comment fixer des objectifs d'apprentissage clairs ? Comment *penser* l'enseignement et l'approche de l'analyse grammaticale ? Nous avons donc commencé par effectuer une recherche approfondie sur son état actuel en tant que *savoir savant* et *savoir à enseigner*, fait le point de la situation, relativisé, et bien sûr, opéré des choix, que l'on justifiera dans ce travail, entre grammaire *traditionnelle*, *rénovée* et *nouvelle*. Plus que son caractère évolutif, c'est donc surtout les traits « confus » et « multiples » de la grammaire qui nous ont poussés à en faire notre objet d'étude. Pour la réalisation de notre dispositif d'enseignement/apprentissage, nous verrons que les notions grammaticales que nous avons retenues sont basées sur celles proposées par le LUF, puisqu'il est l'outil de référence principal des élèves de 10H niveau 1. Un premier aspect de notre recherche est donc épistémologique et repose sur la connaissance même de la grammaire en tant que savoir encyclopédique, scientifique, mouvant et surtout, scolaire.

Un deuxième constat, et non des moindres, nous a poussé à créer un « nouveau » dispositif didactique : la difficulté du côté des élèves à donner du sens aux apprentissages de la grammaire et par conséquent, une désagréable impression, du côté de l'enseignant, que ces derniers ne progressent pas :

On constate, du côté des élèves, une évidente démobilité. [...] On trouve sans difficulté des enfants qui disent aimer l'histoire, la géographie, la biologie ou la technologie... On en trouve très peu qui disent aimer la grammaire. La majorité d'entre eux subissent cette discipline comme une fatalité. [...] la grammaire peine à montrer qu'elle a du sens (Léon, p. 13).

De ce bilan plutôt négatif découle notre postulat : les formes de transposition didactique envisagées et réalisées par l'enseignant à l'intention des élèves peuvent aider ces derniers à « se réconcilier » avec la grammaire. C'est donc directement sur les *savoirs enseignés* qu'il est possible d'agir pour un enseignant. Un praticien préoccupé par les moyens de transmission et les intérêts des élèves ne peut l'ignorer. Aussi, comment faire pour *bien savoir* et dans le cas qui nous tourmente, faire de l'analyse grammaticale un objet d'apprentissage significatif ?

C'est notamment dans le concept d'*organisation praxéologique* d'Yves Chevallard (1997) que nous avons trouvé réponse. Selon lui, « *toute action humaine procède d'une praxéologie* ». Ainsi, dans l'enseignement, chaque fois qu'un enseignant envisage d'enseigner, il recourt, de manière plus ou moins naturelle, à une praxéologie. L'auteur soutient que « la présomption de savoir » (p. 4) va beaucoup plus loin qu'un simple étayage théorique et dépend d'un système formé par 4 mots commençant par la lettre « t » :

- des tâches (le *quoi*) : « travail à faire » (Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter & Reuter, 2013, p. 214). Dans notre cas, il s'agit d'enseigner la grammaire ;
- des techniques (le *comment*) : « manière[s] de faire » (Chevallard, 1997, p. 4) ou stratégies mobilisées permettant de réaliser les tâches. Dans notre cas, il s'agit notamment de choisir un outil d'enseignement, de délimiter des contenus grammaticaux à enseigner et d'intégrer des approches *socioconstructivistes* ;
- des technologies (le *pourquoi*) : discours justificatif sur les techniques adoptées. Dans notre cas, il s'agit notamment de justifier le choix de l'outil, de justifier la délimitation des contenus et de montrer en quoi *jouer* la grammaire, en s'inspirant des théories de l'apprentissage du socioconstructivisme, nous semble pertinent ;
- des théories : éclairage et consolidation des technologies adoptées.

C'est donc de ce modèle que nous nous sommes inspirés pour créer notre outil. Les tâches et les techniques forment le pôle « prático-technique » (savoir-faire) et les technologies et les théories, le pôle « technologico-théorique » (savoirs). Par conséquent, dans ce système, nulle dissociation entre théorie et pratique. Elles sont interdépendantes et c'est bien cela, pour nous, qui confère toute sa valeur aux organisations praxéologiques. Chevallard explique d'ailleurs que pour qu'il y ait « fusion » des deux pôles, les élèves doivent « être acteurs performants » (p. 8) de leurs apprentissages, afin qu'ils puissent créer du sens entre savoirs et savoir-faire. Pour lier grammaire française et action, Renée Léon relève également à juste titre que « le savoir grammatical n'est intéressant que s'il se transforme en savoir-faire » (p. 28). L'enseignement intégré de la grammaire est une approche qui permet aux élèves de mettre en pratique leur savoir-faire (Marmy Cusin, 2012) et de donner du sens à l'apprentissage de la grammaire. Notre jeu, nous le verrons, s'offre un dessein similaire sur bien des aspects :

Une [...] manière de donner du sens réside dans la nature et la conception des activités proposées. Celles-ci doivent être suffisamment adaptées pour que tous les élèves les maîtrisent sans avoir à fournir des efforts démesurés et qu'ils en soient partie prenante. Cela suppose, notamment :

- des supports d'observation variés et ancrés dans le vécu ;
- des démarches qui prennent en compte les capacités d'abstraction réelles des enfants ;
- des approches actives qui fassent appel à la curiosité, à l'intelligence, à la recherche et à l'échange (Léon, p. 95).

Notons encore que dans les systèmes praxéologiques, si théorie et pratique sont réunies, pédagogie et didactique le sont également, étant donné que les *savoirs* (et leurs *formes de transmission*) sont tout autant pris en considération que les *élèves* (et leur rapport au savoir) et l'*enseignant* (et son rapport au savoir et aux élèves). « L'occultation du didactique » et la « réduction pédagogique » explorées par Chevallard (1997, p. 2), sont ainsi « vaincues ». « La réduction pédagogique se fonde en effet sur le postulat que le savoir étudié *n'est pas problématique*, que le problème tient tout entier dans le rapport des élèves aux savoirs » (p. 2-3). Ou encore, au sujet de la pédagogie centrée sur les relations maîtres-élèves : « ainsi va, en effet, la réduction pédagogique, qui met en avant la relation entre l'étudiant devenu "élève" (ou plutôt "enfant", "gamin", "môme", etc.) et le directeur d'étude devenu pédagogue » (p. 2). Chevallard postule même que « ce personnage [le maître] n'est en réalité nullement nécessaire pour qu'il y ait situation didactique, pour qu'un système didactique se forme » (*idem*). Bernard Schneuwly (2000) établit un bilan similaire :

Tout se passe comme si les contenus étaient secondaires, n'avaient pas d'effet en tant que tel sur les interactions, comme si les interactions mêmes étaient l'objet de l'enseignement, comme si le contenu du curriculum étaient essentiellement le rapport entre enseignant et élève (p.20).

Soucieux de *bien transmettre*, en nous « effaçant » tel un « chef d'orchestre qui se contente de donner le *la* », de permettre aux élèves de modifier leurs « manières de penser, de parler, de faire » (Schneuwly, p. 23) et de donner du sens, voire du plaisir à l'apprentissage de l'analyse grammaticale, nous avons donc élaboré un « nouvel » outil *ludique* ou *instrument psychologique* (Vygotsky, 1934/1985, p. 45, cité par Schneuwly, 2000, p. 22) pour enseigner la grammaire. Celui-ci est le fruit d'une ingénierie complexe, émanant elle-même d'une organisation praxéologique complète, au croisement de la pédagogie et de la didactique. Le cœur du mémoire consiste donc à décrire le travail d'ingénierie accompli, au regard des techniques, des technologies et des théories mobilisées pour créer « un jeu de la grammaire » : « les praxéologies (liens entre pratiques, tâches et techniques, et théorie de la pratique) apparaissent comme des modèles qui permettent une description des contenus en jeu dans une institution donnée » (Cohen-Azria *et al.*, p. 214).

3. CADRE CONCEPTUEL

3.1 La grammaire

Le champ linguistique et en particulier celui touchant à la grammaire est extrêmement vaste et il serait impossible ici, et surtout inutile d'y entrer dans le détail. Nous nous contentons donc de relever des définitions scientifiques attestant des caractéristiques, de l'évolution et des « contradictions » des trois types de grammaire (traditionnelle, rénovée et nouvelle) que nous traitons dans ce travail.

Le récent ouvrage de Jean-Claude Beacco (2010) nous apprend d'abord que

[...] par *grammaire*, on désigne souvent les études scientifiques produites dans l'espace de la recherche (universitaire, le plus souvent) qui ont pour projet de proposer des descriptions et des « principes » du fonctionnement du langage et des langues. [...] Ces descriptions ont pour objet de rendre compte des régularités du français et des langues et elles peuvent être variables dans le temps [...] ou concurrentes et alternatives, proposant des « résultats » contradictoires à partir du même matériau et de la même méthodologie de recherche et donnant des éclairages non compatibles sur un même phénomène. Nous utilis[ons] le terme de *description linguistique* pour désigner les connaissances produites par les sciences du langage qui ne répondent pas exclusivement à des objectifs de nature pédagogique (grammaire d'enseignement) ou de divulgation (grammaire de référence) (page non indiquée).

Nous nous intéressons ici davantage à la *grammaire scolaire rénovée*. Mais que désignons-nous exactement par cette expression dans notre recherche ? A cette question, nous répondons : l'*analyse grammaticale*.

Dans la terminologie actuellement utilisée par les grammaires scolaires françaises, faire l'analyse d'une proposition [nommée *phrase* depuis l'avènement de la grammaire nouvelle] (analyse qualifiée de *grammaticale*), c'est indiquer les fonctions jouées par les mots ou groupes de mots dans ces propositions (déterminer ce qui est sujet, complément d'objet, etc.). [Cet exercice] présuppose[...] que les constituants d'un énoncé possèdent des fonctions syntaxiques différentes [...] (Ducrot & Schaeffer, 1972/1995, p. 449).

Cette grammaire [*syntaxique*] tente d'articuler l'axe de la nature [classe ou catégorie depuis l'avènement de la grammaire nouvelle] des mots et celui de leur rôle dans la phrase. L'objectif est de pouvoir situer chaque terme d'une phrase selon ce double repérage, nature/fonction, afin de bien appliquer les règles d'accord, elles-mêmes formulées à partir de cette grille d'analyse (Nadeau & Fisher, p. 24).

Ainsi, l'analyse grammaticale que nous abordons dans ce travail traite de la capacité des élèves à repérer des fonctions grammaticales, mais également des classes grammaticales. « La recherche d'un ordre régulier à l'intérieur d'une langue semble très souvent impliquer, entre autre tâches, la classification des éléments de cette langue » (Ducrot & Schaeffer, p. 439). Ce repérage, selon les époques de l'histoire de la grammaire, repose soit davantage sur des critères morphosyntaxiques (grammaire rénovée), soit davantage sur des critères sémantiques (grammaire traditionnelle).

Le point de vue syntaxique consiste à déterminer les règles permettant, en combinant les symboles élémentaires, de construire les phrases, ou formules, correctes. La sémantique vise, elle, à donner le moyen d'interpréter ces formules, de les mettre en correspondance avec autre chose, cet « autre chose » pouvant être la réalité, ou bien d'autres formules (de ce même langage ou d'un autre) (*idem*, p. 776).

La morphologie traite des mots, pris indépendamment de leurs rapports dans la phrase. D'une part, on les distribue en différentes classes, nommées « parties du discours » (nom, verbe, etc.). D'autre part, on indique les variations qu'un même mot peut subir, en donnant les règles pour la conjugaison, pour la déclinaison (les « cas »), pour la modification selon le genre (féminin, masculin...) et le nombre (singulier, pluriel...). La syntaxe traite de la combinaison des mots dans la phrase. Il y est question à la fois de l'ordre des mots et des phénomènes de rection (c'est-à-dire de la façon dont certains mots imposent des variations à certains autres [...]). Enfin la syntaxe, depuis le XVIII^e siècle surtout, traite des principales fonctions que les mots peuvent remplir dans la phrase (*idem*, p. 119).

Cette analyse morphosyntaxique (reprise par la grammaire nouvelle) s'opère dans ce que la grammaire actuelle nomme *phrase de base*.

Une phrase de base est la réalisation minimale de la structure syntaxique de la phrase (S + Préd ± CP) : elle est toujours simple [un seul verbe conjugué], de type déclaratif, de forme positive, neutre et active, non pronominalisée. [...] La phrase de base est un outil d'analyse qui permet de décrire les transformations réalisées dans n'importe quelle phrase. [...] Une phrase de base est transformée lorsqu'elle subit un changement. On distingue 4 opérations de transformation de la phrase de base : le changement de type [passage d'une phrase déclarative à une phrase interrogative, impérative et/ou exclamative], le changement de forme [passage d'une forme neutre, active et positive à une forme emphatique, passive, et/ou négative], la pronominalisation [substitution d'un GN, d'une phrase ou d'une section de texte par un pronom, afin d'assurer la progression et la cohésion d'un texte tout en allégeant et en évitant les répétitions] et la subordination [lorsqu'une phrase est incluse dans une autre phrase dans laquelle elle remplit une fonction grammaticale] (CIIP, 2014, p. 22).

La grammaire nouvelle met ces préoccupations d'ordre morphosyntaxiques au service de la grammaire du texte (« négligée » par la grammaire traditionnelle et rénovée), qui traite des phénomènes grammaticaux entre les phrases, afin notamment de percevoir la langue comme un « tout » et non comme un savoir « morcelé » :

La grammaire nouvelle fait appel à la compétence du locuteur du français, à sa connaissance de la langue orale, en lui demandant d'exercer son jugement sur la bonne la mauvaise construction d'un groupe ou d'une phrase à chaque manipulation. Elle exige donc de l'élève un véritable effort de réflexion sur la langue [...] Cette maîtrise ne peut être atteinte que par une compréhension approfondie des mécanismes de la langue. Grâce aux manipulations, aux notions de groupes et de phrase de base, la nouvelle grammaire aide justement l'élève à percevoir la langue comme un système (Nadeau & Fisher, p. 95).

3.2 Le jeu à valeur éducative

En grec, *scholae* signifie à la fois *lieu d'étude* et *plaisir*. L'étymologie même du mot « école » nous permet donc d'emblée de nous interroger sur les rapports qu'entretiennent apprentissages et jeu. Le champ de la pédagogie par le jeu, tout comme celui de la grammaire, est à son tour particulièrement dense. De nombreuses théories sur les origines et les fonctions du jeu existent depuis la fin du XIX^{ème} siècle. Nous ne les définirons pas ici, ni ne nous attarderons sur ce que signifie « jouer » dans une optique purement divertissante (simple engagement dans un espace de liberté), puisque ce n'est en tout cas pas cet objectif que notre dispositif vise.

Partant de la définition de Roger Caillois (1958), le jeu est défini :

- comme une activité libre : il faut éviter d'imposer au joueur de jouer ;
- comme une activité séparée des autres activités humaines : elle se déroule dans des espaces-temps limités ;

- comme une activité incertaine : son dénouement n'est pas sûr ;
- comme une activité improductive : le jeu ne devrait pas imposer une charge de travail ;
- comme une activité réglée : aucun jeu ne peut être sensé sans règles ;
- comme une activité fictive : elle permet l'abstraction de la réalité.

Par ailleurs, les fonctions sociale et « civilisatrice » du jeu sont fondamentales chez Caillois. Pour Piaget (1945), le jeu permet le développement de l'intelligence (fonction cognitive) et l'assimilation de la réalité. Mais ce sont surtout les théories de Vygotsky qui nous intéressent puisque pour lui, c'est notamment le jeu qui crée la zone proximale de développement. L'aspect « improductif » de Caillois se trouve donc ici annihilé et le jeu, devient un moyen d'apprentissage.

Le jeu représente donc à la fois une source de motivation et de plaisir et le moyen de tester des compétences langagières dans des situations vivantes où l'élève est impliqué en tant qu'acteur performant.

3.3. La « rencontre » des champs didactique et pédagogique

Dans notre entreprise d'ingénierie didactique, nous nous sommes longuement interrogés sur la constitution des savoirs et savoir-faire des élèves ainsi que sur leurs formes de transmission. Par conséquent, notre démarche « mêle » tout autant des préoccupations d'ordre didactique que pédagogique. Le système ou *triangle didactique* (Cohen-Azria et al., p. 203) suppose d'ailleurs que chacun des 3 pôles (contenus d'enseignement – apprenant – enseignant) doit être examiné par l'enseignant pour qu'une véritable situation didactique se crée.

L'axe élèves-enseignants relève généralement davantage de la pédagogie que de la didactique, puisqu'il ne prend pas en considération les contenus d'enseignement. L'axe enseignant-contenus est quant à lui purement didactique puisqu'il s'agit d'envisager le rapport de l'enseignant aux savoirs savants et à enseigner et inversement, de manière à ce que ce même enseignant s'attèle à rendre un contenu enseignable (savoir enseigné) de la façon la plus pertinente qu'il lui semble. L'axe apprenants-contenus si situe au confluent de la didactique et de la pédagogie. En effet, depuis l'émergence des théories constructivistes de Piaget, didacticiens et pédagogues s'accordent pour dire que les savoirs se construisent. Les élèves ne sont plus perçus comme des « boîtes vides » que l'on doit « remplir », comme cela s'est longtemps révélé être le cas dans les approches *behavioristes* de l'apprentissage. Les théories de l'apprentissage du *socioconstructivisme* (Vygotsky) apportent cependant une dimension sociale à la construction des savoirs. Il s'agit également de mener des situations d'enseignement/apprentissage qui permettent aux apprenants de créer des « conflits cognitifs » pour déconstruire et reconstruire des savoirs et d'agir sur cette reconstruction par le biais de stratégies métacognitives. Or, à partir du moment où on rattache un contenu disciplinaire, dans notre cas, la grammaire, à ces approches pédagogiques, l'entreprise devient didactique.

De nombreux auteurs tentent d'ailleurs de montrer que les préoccupations d'ordre pédagogique sont tout aussi didactiques :

[...] les problèmes pédagogiques [...] sont des problèmes de la pratique, ici et maintenant dans ce contexte singulier et le plus souvent dans l'urgence, qui engagent des décisions à la fois techniques et éthiques ! Dans d'autres textes, Durkheim fera de la pédagogie une discipline « praxéologique » [...]. [Cela signifie que la pédagogie est pour lui de l'ordre de la théorie non de la pratique, mais d'une théorie de la pratique [...]. La pédagogie est donc pour Durkheim une réflexion de l'acteur sur sa pratique en vue de l'améliorer [...]] (Fabre, non daté, p. 4, cité par Robbes, 2013, p. 3).

Or, comme nous avons pu le voir, la praxéologie est un concept que Chevallard développe dans une perspective de construction des savoirs et donc, plus didactique que pédagogique. Pour lui, il faut lutter contre la « réduction pédagogique ».

Pour Jean Houssaye :

[...] pédagogie et didactique sont identiques. Et l'auteur d'avancer quatre séries d'arguments. Tout d'abord, la pédagogie et la didactique se confondent au plan historique et définitionnel, « le champ et le projet [...] sont semblables » (p. 21). Plus encore, c'est par un mécanisme de

substitution de termes que la didactique recouvre la pédagogie : centration sur les contenus *versus* centration sur les relations ; apprentissages *versus* pratique d'enseignement traditionnel ; mise en forme, en pensée (théorie) *versus* mise en acte, en œuvre (pratique) ; l'instruction comme telle *versus* ce qui se joue hors de l'instruction. Troisièmement, comme pour la pédagogie, les concepts de la didactique sont largement empruntés à d'autres champs : la transposition didactique à la sociologie, le contrat à la philosophie, la médiation à la psychologie, la situation-problème à la psychologie cognitive, la représentation à la psychologie sociale, la dévolution au droit... (Houssaye, Hameline, Soëtard & Fabre, 2002, p. 21, cité par Robbes, p. 31).

4. EVOLUTION ET CARACTERISTIQUES DES GRAMMAIRES

Tentons à présent de définir dans le détail la notion de *grammaire* en considérant son évolution en tant que savoir *savant* et à *enseigner* au fil du temps, et ceci afin d'être à même de tirer des liens avec celle(s) présentées dans le LUF. Cet ouvrage, comme nous l'avons dit, nous a servi de point de départ à l'élaboration de notre outil d'enseignement.

4.1 La grammaire traditionnelle

Trouvant sa source chez les philosophes grecs de l'Antiquité, la grammaire a notamment vu le jour afin de servir l'interprétation des textes anciens.

C'est avec Aristote que va émerger la grammaire, comme étude des propriétés des principales catégories du discours. Aristote distingue les noms des verbes, qui ont la propriété essentielle de pouvoir exprimer le temps, et des conjonctions. Son travail sera prolongé par celui des Stoïciens qui introduisent les modalités (ou catégories grammaticales secondaires) comme le nombre, le genre, la voix, le mode, les temps et les cas (Bronckart, 1985, p. 36).

Les Latins, puis les grammairiens du Moyen Age seront les dignes héritiers de la grammaire de leurs ancêtres. En France d'ailleurs, l'enseignement est dominé par les langues anciennes jusqu'au XVII^{ème} siècle, période à laquelle naît le français moderne, avec la constitution des premiers ouvrages de grammaire *générale* et *normative*¹ ; ces derniers « vise[nt] avant tout la codification de la langue et l'établissement d'une norme » (Nadeau & Fisher, p. 10). Pour la noblesse parisienne et la Cour, « filtrer son langage jusqu'à la minutie [...] est un signe de distinction » (Chevalier, 1994, p. 40) ; la connaissance et la maîtrise de ces nouveaux codes sert donc avant tout la langue noble promue par les membres de l'Académie, dont le plus fervent représentant à cette époque est Vaugelas (Marmy Cusin, 2012, p. 9).

Toutefois, grâce à la Révolution, puis tout au long du XIX^{ème} siècle, toutes les couches de la société accèdent à l'apprentissage du français. Il faut donc, comme l'explique André Chervel dans un de ses célèbres ouvrages, « apprendre à écrire à tous les petits Français » (1977, cité par Léon, p. 9). C'est ainsi que naît la grammaire traditionnelle et ses premiers abrégés, comme celui de Lhomond en 1795 (Nadeau & Fisher, p. 18-19). Celle-ci perdurera, à quelques évolutions près, jusque dans les années 1960-1970 (Marmy Cusin, p. 10 ; Léon, p. 11). Nous le verrons, certaines de ses caractéristiques sont d'ailleurs toujours présentes dans les ouvrages scolaires actuels et, dans le cas qui nous intéresse, dans le LUF 10^{ème}. Le « Précis de grammaire française » de Maurice Grevisse (1939/1993) est un ouvrage représentatif de la grammaire scolaire traditionnelle. En voici les principaux traits distinctifs, avec, parfois implicites ou clairement formulés, les reproches qui lui seront faits par la suite (Marmy Cusin ; Nadeau & Fisher ; Léon ; Bronckart) :

- La grammaire traditionnelle est très proche de la grammaire latine : mêmes classes de mots, mêmes fonctions syntaxiques. [...] C'est ainsi que la classification des compléments, par exemple, apparaît nettement comme un décalque des « cas » latins (accusatif, datif, génitif, ablatif) (Léon, p. 19) ;
- Les mots sont classés en « natures », « espèces » ou encore « parties du discours » (substantifs, adjectifs qualificatifs, articles, adjectifs possessifs, démonstratifs, numéraux,

¹ Grammaire dite de Port-Royal (Nadeau & Fisher, p. 11 ; Ducrot & Schaeffer, p. 17-22).

indéfinis, verbes d'état ou copules, etc.) et en fonctions (nommées compléments d'objet directs, compléments d'objet indirects, compléments circonstanciels, etc.) (Nadeau & Fisher, p. 30) ;

- Natures et fonctions des mots sont analysées conjointement de manière logique et rationnelle, les unes au regard des autres, afin de servir un objectif primordial de la grammaire traditionnelle : la maîtrise de l'orthographe (préoccupation d'ordre morphologique) (Nadeau & Fisher, p. 24) ;
- Dans les ouvrages scolaires, les exemples utilisés pour illustrer les notions grammaticales sont souvent tirés des textes d'auteurs anciens comme « Corneille, Racine ou La Fontaine [...], narration écrite classique qui est loin d'être représentative de la langue française effectivement en usage » (Bronckart, p. 38, voir aussi Léon, p. 30) ;
- A l'inverse, les notions théoriques ne sont parfois simplement pas exemplifiées : « Le nom est un mot qui sert à désigner les personnes, les animaux ou les choses » ; ou encore « Les adjectifs qualificatifs sont des mots qui disent comment est quelqu'un ou quelque chose » (tirés de Breton, 1987, p. 34 et de Martin et Issenhuth, 1986, p. 14, cités par Nadeau & Fisher, p. 32). L'absence d'exemples ne permet pas aux élèves de se représenter la notion. De plus, les définitions ci-dessus sont représentatives d'un raisonnement grammatical d'ordre sémantique. Parfois, les ouvrages de grammaire traditionnelle contiennent des précisions d'ordre syntaxique mais elles ne sont jamais prédominantes. Or, les critères de sens sont loin d'être suffisants pour identifier la classe et la fonction d'un mot ;
- [...] L'information sur les règles d'accord, avec leurs lots de terminaisons et d'exceptions [...] se trouve présentée dans cette partie de l'ouvrage [la table des matières des manuels de français représentatifs d'une grammaire traditionnelle], une partie à la fois. Les exceptions y prennent d'ailleurs souvent plus de place que les régularités. Ce découpage n'aide pas à concevoir la langue comme un système, tant les notions y sont présentées de façons morcelée, voire isolée les unes des autres (Nadeau & Fisher, p. 29-30) ;
- La construction des phrases (qui relève de la syntaxe), surtout celle de la phrase simple, occupe peu de place [dans la table des matières des manuels de français représentatifs d'une grammaire traditionnelle] parmi les autres parties d'une grammaire traditionnelle. La portion sur la syntaxe concerne avant tout les subordonnées, la phrase « complexe » (*idem*) ;
- La grammaire traditionnelle se caractérise également par « [...] l'absence de préoccupation pour la construction des groupes de mots. Ainsi, on occulte toute hiérarchie dans la construction des phrases. Les différentes catégories [...] y sont représentées en détail, puis on passe directement à l'analyse de la phrase, comme s'il n'y avait rien entre deux » (*idem*) ;
- Ce type de grammaire est essentiellement véhiculé par un enseignement de type déductif et applicatif (Bronckart, 1990 ; Genevay, 1996 ; Léon, 1998) dans lequel les élèves sont amenés à appliquer les règles sans réelles manipulations. Bronckart (1990) met aussi en évidence que ce type de grammaire met l'accent sur la fonction de représentation de la langue, souvent au détriment de la fonction d'expression de celle-ci (Marmy Cusin, p. 10).

Voilà en quoi consiste principalement la grammaire traditionnelle. Héritière du latin, elle est essentiellement enseignée pour la maîtrise de l'orthographe (qui s'acquiert grâce au double-repérage des classes et des fonctions des mots), se révèle très réflexive, analytique et surtout, logico-sémantique.

4.2 La grammaire rénovée

A partir des années 1960-1970, sous l'influence de la linguistique et un fort sentiment d'« insatisfaction ressenti[...] à l'égard de l'enseignement du français qui ne sembl[e] pas parvenir à doter les élèves d'une véritable maîtrise de langue » (Nadeau & Fisher, p. 45), la grammaire se renouvelle. « On prend conscience que l'enseignement du français est trop tourné vers l'acquisition de connaissances sur la langue au détriment de la capacité à l'utiliser » (*idem*, p. 44). On passe donc progressivement d'un modèle d'enseignement traditionnel à un modèle *structural*, et surtout, *fonctionnel*. La manière d'aborder la grammaire devient alors beaucoup plus scientifique, demandant une rigueur stricte, basée

sur des critères essentiellement syntaxiques et non plus sémantiques. Les contenus grammaticaux sont aussi allégés et simplifiés.

[...] Il s'est développé, à partir des années 1970, un courant fonctionnel qui souhaitait amener les élèves à une maîtrise de l'écrit en allégeant et en simplifiant les contenus. Ce qu'on recherchait [...], ce n'était pas de développer « la réflexion grammaticale mais des réflexions d'utilisation », « des réflexes d'application des règles fondamentales ». (Nadeau & Fisher, p. 64).

De nouveaux programmes-cadres de français voient donc le jour en France, au Québec (où le courant fonctionnel est particulièrement fort), en Belgique et en Suisse. Marmy Cusin (p. 11-12) résume bien les objectifs du nouveau courant fonctionnel de l'enseignement grammatical en Suisse, repris dans le Plan d'études romand de 1989 (CIIP, 1989) :

Cet enseignement dit enseignement rénové du français (ERF), a différentes intentions, diffusées en Suisse romande par les auteurs de « Maîtrise du français » (MF) (Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979) :

- placer la communication au centre de l'enseignement ;
- proposer une vision ouverte et évolutive de la langue ;
- promouvoir un apprentissage grammatical de la phrase basée sur l'observation et la réflexion de l'élève (en utilisant des critères fonctionnels issus de la grammaire structurale) ;
- favoriser une meilleure articulation entre communication et réflexion sur la langue.

Notons que grammaire traditionnelle et rénovée ne s'excluent pas l'une l'autre. « Les grammaires issues de cette période présentent [...] avant tout un contenu traditionnel, mais dans une forme adaptée à un enseignement de type fonctionnel. C'est pourquoi nous les qualifions de "grammaires traditionnelles simplifiées" » (Nadeau & Fisher, p. 53). Une grammaire rénovée se reconnaît toutefois grâce à certaines caractéristiques dont voici quelques exemples :

- Dans le modèle structural, la phrase, unité de base de la syntaxe, n'est plus vue comme l'expression d'une idée ou d'une action, mais comme une structure formelle, une sorte de puzzle ou de mobile fortement hiérarchisé, où certaines pièces sont obligatoires, essentielles, et d'autres pas. La phrase canonique du français est alors décrite comme un système formé d'un noyau dur essentiel (le groupe sujet et le groupe verbal) et d'expansions, éléments périphériques non essentiels [...] (Léon, p. 11) ;
- En Suisse, avec MF, l'enseignement de l'orthographe [est] mis au second plan au profit d'un enseignement d'une grammaire de la phrase. Cet enseignement grammatical propose une analyse de la phrase vue comme une structure hiérarchique où les éléments s'emboîtent (groupes) les uns dans les autres. Cette analyse devrait se faire autant sur la fonction des différentes groupes de la phrase et leurs relations réciproques que sur leur constitution interne (forme des groupes de mots) (Marmy Cusin, p. 11) ;
- Le modèle fonctionnel se concentre [...] sur l'objectif de *la maîtrise de l'expression* (le savoir écrire) en privilégiant la pratique. L'étude du fonctionnement de la langue passe au second plan, devient même minimale. [...] On y valorise un enseignement étroitement lié aux situations d'écriture et mené en réponse aux besoins des élèves. [...] Les besoins des apprenants orientent la progression. [...] Les promoteurs de ce modèle préconisaient un enseignement qui donne à l'élève un rôle actif et qui se fonde sur l'induction [...] (Nadeau & Fisher, p. 50). Marmy Cusin montre bien qu'en Suisse, l'ERF promeut également l'apprentissage de la grammaire par induction (p. 12) ;
- Dans les manuels scolaires, le morcèlement des notions persiste : L'élève est ainsi placé devant une série d'informations touchant divers aspects de la phrase, sans qu'on lui permette de relier ces éléments, de les situer les uns par rapport aux autres. Par exemple, on aborde le verbe à la page 14, on parle de son accord aux pages 22 à 27, puis on présente le temps et la conjugaison à partir de la page 98 (Nadeau & Fisher, p. 54) ;

- Les grammaires simplifiées le sont de manière « abusive » de sorte qu'elles font souvent l'objet de généralisations, d'incohérences et de contradictions, créant de réelles confusions chez les élèves. Par exemple, Breton (p. 72) donne la définition suivante de l'adjectif qualificatif : « L'adjectif qualificatif se place avant ou après le nom. » Puis elle propose deux exemples dont l'un est : « Je ne suis pas gourmand ni voleur » (Nadeau & Fisher, p. 56-58) ;
- Bien que l'orthographe soit « reléguée » au second plan, les grammaires utilitaires et encore plus les cahiers d'exercices, qu'on voit se multiplier à la fin des années 1980, vont [étonnamment] accorder une très large place aux homophones (grande innovation grammaticale des programmes 1979-1980). Alors que les programmes ne faisaient mention que d'homophones grammaticaux [...], on verra bientôt les listes s'allonger. D'une part, on y mêle allègrement unités lexicales et grammaticales (ex. : *n'y / nid*) ; d'autre part, on y inclut les variations morphologiques liées au nombre, au genre, à la personne (ex. : *nie/nies/nient*) (Nadeau & Fisher, p. 57) ;
- L'apprentissage de la grammaire grâce aux « trucs » (manipulations, substitutions, effacements, récitations de listes, questions *quoi ?*, *qui ?*, etc.) est très caractéristique de la grammaire rénovée. Il faut se rappeler que le modèle fonctionnel cherche à réduire l'apprentissage de la terminologie grammaticale et la connaissance explicite de règles. On veut une grammaire qui permet à l'élève de résoudre rapidement les problèmes orthographiques qu'il éprouve à l'écrit, à savoir les accords entre les mots, le choix des terminaisons, etc. (Nadeau & Fisher, p. 60). Or, ces « trucs » sont souvent très nombreux et se présentent souvent comme une collection de procédures sans lien entre elles. Alors que l'entreprise repose au départ sur le désir de faciliter et de simplifier la tâche de l'apprenant, on se retrouve en fin de compte dans la situation inverse. Les règles proposées exigent un très grand effort de mémoire de la part des élèves, car la somme de ces trucs ne permet pas de développer une compréhension intégrée de l'organisation de la phrase. On oublie que le meilleur moyen pour retenir, c'est de comprendre (p. 63).

Cette grammaire rénovée devient donc compliquée, obscure pour les élèves. Léon parle « d'excès de formalisme » (p. 12), d'« espoirs déçus » (p.11), de « bilan décevant » (p.13) et relève que les élèves « ont beaucoup de mal à analyser et à faire abstraction du sens quand on les interroge sur des phénomènes linguistiques » (p. 12). Elle dit encore que « la priorité absolue donnée à l'analyse a interdit tout lien avec la lecture et l'expression » (*idem*). Or, l'une des intentions du modèle fonctionnel était pourtant bien de mettre la structuration au service la compréhension et de l'expression. Depuis 1970, grammaire traditionnelle et rénovée coexistent, s'entremêlent, mais n'aboutissent donc pas à des résultats satisfaisants. Du côté des enseignants, les nouvelles lignes directrices (comme la réflexion sur la langue, les démarches inductives, la complémentarité d'activités linguistiques/métalinguistiques et d'activités d'expression et de communication) ne semblent pas être prises en considération. Seules persistent grammaire traditionnelle et nouvelles préoccupations syntaxiques :

[...] Ces prescriptions ont suscité de nombreuses résistances dans le milieu scolaire et nous pouvons affirmer avec Dolz et Simard [(2009, p. 2)] qu'elles ne se sont jamais réellement concrétisées dans les pratiques. De plus, selon De Pietro (2009, p. 17), « cette rénovation a d'emblée présenté d'importantes ambiguïtés ». En effet, si elle souhaitait abandonner la primauté de l'enseignement de la structuration au profit d'un accent mis sur la communication, elle proposait par ailleurs un travail ambitieux autour de la grammaire de la phrase (Marmy Cusin, p. 13).

[...] Les enseignants des classes traditionnelles ont beau insister sur les critères sémantiques et ceux des classes rénovées sur les critères syntaxiques, ces dominantes ne semblent pas avoir de prise réelle sur les procédures des enfants, qui restent multiformes, instables et variables selon l'objet d'étude. (Léon, p. 15).

4.3 La grammaire nouvelle

Les échecs de la grammaire rénovée donnent naissance à la grammaire nouvelle dès les années 1990. Celle-ci découle du modèle structural qu'elle n'exclue pas d'ailleurs, nous le verrons, bien au contraire. Il s'agit davantage de prolonger les efforts fournis par les années 70-80 par de nouvelles approches, afin de permettre aux élèves de véritablement progresser dans leurs compétences d'écriture et lecture

et de donner enfin un véritable rôle fonctionnel à l'apprentissage de la grammaire. « L'apprentissage de la grammaire n'a de sens que dans une perspective d'amélioration des compétences des élèves en écriture et en lecture, donc de transfert des apprentissages dans le domaine de la langue écrite » (Nadeau & Fisher, p. 141). C'est en effet le transfert des apprentissages qui pose réellement problème aux élèves en grammaire. Tardif (1992, 1999) nous permet de comprendre ce phénomène en distinguant 3 types de connaissances : les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. La capacité à transférer des savoirs déclaratifs et procéduraux dans un contexte différent de celui où ils ont été acquis se traduit par des *connaissances conditionnelles* : il s'agit de savoir *quand* mobiliser telle ou telle connaissance déclarative ou procédurale (transfert). Or, il semble que l'enseignement de la grammaire ait toujours valorisé l'acquisition de savoirs déclaratifs au détriment des conditionnels, d'où l'inlassable constat que les élèves ne progressent pas dans l'acte d'écrire. Cette problématique est au cœur de la grammaire nouvelle. Certains savoirs procéduraux, ou *savoir-faire* (Nadeau & Fisher, p. 111), quant à eux, étaient également enseignés en grammaire traditionnelle/rénovée, mais comme nous l'avons vu, notamment sous forme de « trucs » (*idem*, p. 66) à appliquer « sans liens établis avec le fonctionnement général de la phrase ». Voyons donc à présent quelques éléments qui caractérisent la grammaire nouvelle (Nadeau & Fisher ; Marmy Cusin ; CIIP 2010b et 2014 ; Guay, 2012) :

- On privilégie le recours à plusieurs manipulations pour reconnaître une fonction, (et non une seule et unique) et ce, plutôt que de poser des questions comme par exemple *qui est-ce qui ?* ou *qu'est-ce qui ?* pour trouver le sujet d'un verbe ou encore *quoi ?* ou *de quoi ?* pour trouver un CVD, CVI, etc. En effet, en recourant à ces questions, certaines confusions pouvaient naître : ex. *La chaleur a tordu le métal*. Dans cet exemple, en appliquant la question *qui est-ce qui* ou *qu'est-ce qui a/est tordu ?*, on pourrait être tenté d'identifier « le métal » comme GN sujet. Afin d'être sûr de reconnaître cette fonction, il est donc plus judicieux de recourir à la manipulation de l'*encadrement* (ex. *C'est la chaleur qui a tordu le métal*) ou de remplacement du GN par un pronom (ex. *Elle a tordu le métal*). Hormis l'encadrement et le remplacement, la grammaire nouvelle propose d'autres manipulations, dont certaines existaient déjà en grammaire rénovée, selon les fonctions des mots ou groupes de mots que l'on recherche : *suppression* et *déplacement* (pour les CP par exemple), ou encore *ajout* (pour passer d'une phrase déclarative à une phrase interrogative ou exclamative par exemple). Au travers du recours à ces « trucs », on voit bien que la syntaxe, bien plus que le sens, est primordiale dans la grammaire nouvelle (Guay).

Les manipulations de la nouvelle grammaire constituent un moyen concret pour aborder l'étude des structures du français et en comprendre les mécanismes ; elles s'avèrent également utiles dans l'apprentissage des autres langues, tant pour les allophones scolarisés en français que pour les francophones qui apprennent d'autres langues (Nadeau & Fisher, p. 76) ;

- La nouvelle terminologie de la grammaire est également représentative d'une approche morphosyntaxique : *classe* ou *catégorie* d'un mot (et non plus *nature*), *déterminants* (et non plus *adjectifs*), *adjectifs* (et non plus *adjectifs qualificatifs*), verbes *attributifs* (et non plus verbes *d'état*), *compléments de verbe directs* et *indirects* (et non plus *compléments d'objet directs* et *indirects*), *compléments de phrase* (et non plus *compléments circonstanciels*) ; *compléments du nom* (et non plus *épithètes*), etc. ;
- Toujours dans le but de réduire les confusions, la grammaire nouvelle introduit encore de nouvelles fonctions : *compléments de verbe de temps, de lieu, de prix*, etc., appelés également *compléments de verbes indirects* selon les grammaires (ex. *Jean va à Sion*. Dans cet exemple, le GNprép. souligné ne peut être ni déplacé, ni supprimé et dépend donc du verbe « aller ». Or, les grammaires traditionnelle et rénovée l'identifiaient comme un *complément circonstanciel de lieu*). Les *modificateurs de l'adjectif et du verbe* (*manière, fréquence, négation*, etc.) sont aussi une nouveauté de la grammaire nouvelle (ex. *Je suis très heureuse* ; *Sylvie aime beaucoup le chocolat*. Dans le premier exemple, « très » est un adverbe d'intensité à fonction de modificateur de l'adjectif « heureux » et dans le deuxième exemple, l'adverbe d'intensité/quantité « beaucoup » est MODintensité/quantité du verbe « aimer ». En effet, bien qu'il soit supprimable, cet adverbe a une véritable incidence sur la manière/l'intensité d'« aimer » et dépend donc à nouveau fortement du verbe) ;
- La notion de *phrase de base* (à ne pas confondre avec des phrases à construction particulière) et de ses constituants est essentielle en grammaire nouvelle. Il s'agit « d'analyser la structure

des phrases autant que les relations d'accords grammaticaux [...] pour se mettre au service de l'écrit dans toutes ses dimensions » (Nadeau & Fisher, p. 74). C'est bien en maîtrisant la structure de la phrase de base que les élèves pourront ensuite maîtriser d'autres structures (phrases complexes, par exemple), puis, logiquement des structures plus grandes de type textuelles ;

- Si la phrase de base est essentielle en grammaire nouvelle, la notion de groupes l'est tout autant (et toujours, puisque les schémas sous forme d'« arbres » étaient déjà très représentatifs de la grammaire rénovée). Malgré une apparence linéaire (un mot vient après l'autre), la phrase est une structure hiérarchisée, avec différents niveaux d'organisation : les mots s'organisent en groupes, les groupes s'organisent en phrases. [...] La vision des groupes dans la phrase peut [...] jouer un rôle dans l'accord en genre et en nombre des déterminants et des adjectifs avec le nom. Par exemple, si le scripteur reconnaît que les mots *les longs couloirs étroits et sombres* forment un GN, l'accord en sera d'autant plus facilité (Nadeau & Fisher, p. 89-90) ;
- Enfin, la grammaire nouvelle traite de phénomènes grammaticaux entre les phrases, des procédés qui font qu'un véritable texte se distingue d'une suite de phrases décousues. De nombreux éléments de la grammaire de la phrase entretiennent des liens avec le texte, liens que la grammaire scolaire traditionnelle n'établissait pas explicitement. [Par exemple], le rôle des déterminants possessifs et démonstratifs pour la reprise de l'information (*La forêt laurentienne... Sa faune... Sa flore... ; Le béluga... Cette petite baleine blanche...*) (Nadeau & Fisher, p. 76 ; voir aussi Marmy Cusin sur les phénomènes de reprises). Cette manière d'approcher la grammaire permet de créer du sens pour cet apprentissage ; on parle de grammaire *textuelle* ou *intégrée*.

Comme nous l'avons déjà mentionné, la grammaire nouvelle ne consiste toutefois pas uniquement en un changement de contenu. Elle s'intéresse beaucoup à la construction des savoirs, à leur sens, à leur mise en mémoire et ainsi, aux théories de l'apprentissage issues des sciences cognitives et du socioconstructivisme, développées notamment par Vygotsky. Pour Reuter (1996), les « savoirs et savoir-faire [se construisent d'abord] sur la base de leurs compétences [celles des élèves], de leurs représentations, de leurs savoirs antérieurs [...] » (p. 79, cité par Nadeau & Fisher, p. 100). « Ils apprennent dans un jeu constant de conflits, de déséquilibres-rééquilibres, de déstructurations-restructurations de leurs cadres de connaissances » (*idem*). L'enseignant doit donc interroger les connaissances déclaratives et procédurales mobilisées par les élèves par la mise en place de situations d'apprentissage permettant des « ruptures » ou « conflits » cognitifs. Le recours à des évaluations diagnostiques, formatives et formatrices (et, dans l'idéal, le recours à un enseignement différencié) qui interrogent à la fois ces deux types de connaissances s'avère indispensable pour identifier les savoirs et savoir-faire déjà en possession des élèves et pour prendre en considération les capacités de chacun. De la sorte, l'enseignant tient compte de la *zone proximale de développement* de l'élève (Vygotsky), des différents types d'obstacles auxquels les élèves peuvent être confrontés (Bachelard, 1934/1967) et travaille sur les stratégies (méta)cognitives mobilisées par les élèves.

Par ailleurs, pour Vygotsky et Barth (1987), l'aspect social de l'apprentissage est fondamental. Les travaux en groupes sont donc nécessaires car c'est l'interaction avec les pairs (l'enseignant, les camarades) et surtout, la verbalisation des connaissances qui permet à « l'apprentissage [d'atteindre] son niveau le plus complet » (Nadeau & Fisher, p. 102).

Dans le domaine de la grammaire, cela signifie que, contrairement au proverbe, *ce n'est pas seulement en écrivant qu'on apprend à écrire*. Bien que l'élève ait besoin d'écrire de nombreux textes dans des contextes variés (contextualiser, recontextualiser), il ne peut se passer d'activités de réflexion sur la langue pour décontextualiser ses connaissances grammaticales et atteindre le niveau des connaissances abstraites. Dans de telles activités, une démarche active favorisera l'observation, la formulation et la vérification d'hypothèses de règles tout en suscitant les interactions avec les pairs et avec l'enseignant (*idem*).

Nous reviendrons sur ces différents aspects de la construction des savoirs en 3^{ème} partie de ce travail, lorsque nous nous intéresserons à la valeur éducative de notre dispositif d'enseignement/apprentissage, en analysant notre *produit fini*.

4.4 La grammaire actuelle du PER et du LUF

Le PER (CIIP, 2010a, p. 8-9 ; voir aussi Marmy Cusin, p. 14) mentionne que le domaine *Langues* s'offre 4 grandes finalités :

- Apprendre à communiquer et communiquer : pour faire face aux situations de communication présentes à l'école, dans le monde professionnel et dans la vie sociale, les élèves doivent développer des pratiques langagières, orales et écrites, répondant à des situations et projets de communication divers, qui se complexifient au cours de la scolarité. Parler, écouter, lire, écrire et interagir – en français et dans les autres langues étudiées – représentent des savoir-faire indispensables à tout citoyen et garantissent l'accès aux savoirs ;
- Maîtriser le fonctionnement des langues/réfléchir sur les langues : il s'agit notamment d'acquérir des outils nécessaires à la maîtrise de différentes langues, de les analyser et de les évaluer, de mieux comprendre les règles de fonctionnement de la langue française (*grammaire, orthographe, conjugaison, lexique,...*), de les maîtriser pour elles-mêmes et dans le cadre de la compréhension et la production de textes ; cette maîtrise doit aussi permettre de mieux percevoir les similitudes et les différences avec d'autres langues ;
- Construire des références culturelles : il s'agit d'amener les élèves à une meilleure connaissance de leur propre langue tout en développant des liens avec d'autres langues à travers leur histoire, les œuvres qui leur sont attachées et leur place actuelle dans le monde ;
- Développer des attitudes positives faces aux langues et à leur apprentissage : développer chez les élèves des attitudes de curiosité, d'intérêt, de motivation et d'ouverture face aux langues et à leur diversité, tant linguistique que culturelle.

En prenant connaissance de ces lignes directrices, on constate que celles de l'ERF, diffusées par les auteurs de MF (Besson *et al.*), restent actuelles mais qu'elles s'enrichissent de nouvelles intentions issues notamment du courant de la grammaire nouvelle : permettre aux élèves de transférer les savoirs grammaticaux dans la compréhension et la production de textes (grammaire *textuelle*) et proposer un enseignement de la grammaire de la phrase française dans le but de mieux cerner celle d'autres langues.

Observons à présent de plus près le PER pour montrer, à travers quelques exemples, qu'il vise bien l'apprentissage du fonctionnement de la langue dans le but de servir l'écriture et la lecture. Lorsque l'on entre dans le détail des axes thématiques de l'apprentissage du français mentionnés par ce dernier, on constate que l'interprétation des reprises anaphoriques (*pronoms, synonymes, périphrases, termes génériques,...*) est un objectif commun à atteindre dans tous les genres de textes (axe « compréhension de l'écrit », p. 24). Sous l'axe « production de l'écrit » (p. 32), les reprises pronominales et nominales sont également mentionnées comme apprentissages communs à tous les genres de textes. Les indications pédagogiques (p. 33) suggèrent d'ailleurs de faire le lien avec « L1 36 – de la phrase au texte » (p. 58), où l'identification, l'interprétation et la mise en œuvre de la désignation et de la reprise de l'information (pronoms, déterminants, adverbes, substituts lexicaux) doivent être enseignées au regard de la compréhension et de la production de l'écrit. Les attentes fondamentales (p. 59) mentionnent enfin que les élèves doivent être capables d'identifier les marques de cohésion (pronoms, déterminants, adverbes, substituts lexicaux, organisateurs et connecteurs) et de les utiliser dans leurs propres productions.

La partie « grammaire de la phrase » du PER quant à elle (p. 46 à 50) est constituée des sous-objectifs suivants (9^{ème}-10^{ème} années) :

- Les constituants de la phrase : analyse de la phrase en constituants obligatoires (sujet, prédicat) et facultatifs (compléments de phrase) ;
- Les groupes de la phrase : GN, GNprép, GV, GAdj, Gadv et leurs constituants ;
- Les classes grammaticales et leur identification : déterminants (et leurs sous-classes), pronoms (et leurs sous-classes), noms, adjectifs, verbes, prépositions, adverbes, conjonctions de coordination et de subordination, interjections ;

- Les fonctions : identification des fonctions grammaticales (sujet, attribut du sujet, complément de verbe, complément de phrase, complément du nom, attribut du complément de verbe, modificateur de l'adjectif, du verbe et de l'adverbe, complément de l'adjectif et de leurs réalisations) et analyse des nuances sémantiques (*lieu, temps, cause, sujet réel, complément d'agent,...*) ;
- La pronominalisation : identification du référent et transformation par pronominalisation de GN avec ou sans prépositions (plusieurs éléments) ;
- La phrase complexe : coordination, juxtaposition, subordination et fonctions des subordonnées conjonctives, relatives et interrogatives indirectes ;
- Les types et formes de phrase : identification et utilisation des différentes types et formes de phrase.

Au regard de ces nombreux objectifs d'apprentissage, plusieurs remarques et questions peuvent être formulées. Une citation de Nadeau & Fisher nous sert de point de départ à ces dernières :

Des connaissances spécifiques approfondies dans un domaine et bien organisées en mémoire jouent un rôle important dans le processus du transfert. Pourtant, selon Tardif et Presseau (1998, p. 39), « la *couverturite* [c'est-à-dire l'obsession de couvrir le programme] a finalement envahi les classes et les pratiques des enseignants, au point où ceux-ci perdent de vue que l'approfondissement de la matière, par opposition au survol, constitue une économie dans l'acquisition de connaissances et compétences transférables ». Ainsi, en grammaire, il vaut mieux mieux que l'élève travaille en profondeur quelques règles plutôt que d'en survoler un grand nombre... un survol qui recommence chaque année (p. 121).

Pourquoi la partie « grammaire de la phrase » du PER est-elle alors si dense ? Pourquoi détailler en profondeur la multitude de classes et fonctions qui existent en français et les présenter comme des objectifs à atteindre si l'intention principale est d'abord d'être capable de mobiliser les outils de la langue dans des situations langagières ? Les enseignants soucieux de la *couverturite* n'osent alors plus prendre la liberté de s'écarter des apprentissages présentés dans la « grammaire de la phrase » du PER pour favoriser l'enseignement de la grammaire intégrée. C'est un réel problème lorsqu'il s'agit de *penser* l'enseignement de la grammaire.

Par ailleurs, Le LUF (CIIP, 2010b) « devrait répondre, dans une large mesure, aux orientations définies [dans] le plan d'études romand (PER) » (p. 3). En observant cet ouvrage dans le détail, on se rend compte que, si certains contenus d'apprentissage correspondent à la grammaire nouvelle et ainsi, à celle présentée dans le PER, d'autres sont simplement absents ou incohérents. La table des matières de la partie « grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire, méthodologie (p. 11) morcèle les savoirs à la manière d'une grammaire traditionnelle, comme le déplorent les représentants de la grammaire nouvelle. Les notions de *groupes* (hormis le GN) et de *phrase de base* n'y sont non plus pas abordées. Les reprises nominales et pronominales y sont présentes (p. 354) mais aucune partie de l'ouvrage ne propose l'apprentissage même de la pronominalisation ou de la « pluri-pronominalisation ». Enfin, bien que la terminologie du LUF corresponde en grande partie à celle de la grammaire nouvelle, les textes et exemples (souvent tirés de la littérature) ainsi que les procédures d'analyses proposées dans cet ouvrage correspondent parfois à une grammaire plutôt traditionnelle et mêlent ainsi des approches à la fois sémantiques et syntaxiques. Notons encore que des indications orthographiques (et donc morphologiques) « accompagnent » presque toujours les définitions des notions grammaticales et que le recours aux manipulations, bien que présent par endroit, n'est pas prédominant dans le LUF.

En outre, la partie « Textes » du LUF ne propose pas de méthode inductive pour construire des notions grammaticales (par exemple, partir de l'observation d'un texte pour induire des phénomènes de reprises). L'*Atelier du langage 10^{ème}* (CIIP, 2006), lui, propose des « activités préparatoires » à partir desquelles les élèves peuvent construire des règles grammaticales, mais, pour une raison qui nous échappe et à laquelle nous n'avons obtenu comme réponse que « ce livre est trop facile pour des niveaux 1 », cet ouvrage n'est pas destiné aux élèves de 10^{ème} niveau 1 (décision du Département de l'Éducation ?).

Les différents genres abordés dans le LUF (nouvelle, lettre, récit de voyage, récit policier, théâtre, roman d'aventures, etc.) comportent tous des repères culturels, des textes, une lecture d'image, des prolongements de lecture et d'oral, des activités d'écriture (incluant des activités d'orthographe, de conjugaison, de grammaire et de vocabulaire), une évaluation de lecture/écriture, une double-page « autres lectures » avec un choix de lectures et des activités à faire en classe. La construction des références culturelles et l'ouverture de la langue promues par le PER sont donc respectées dans cet ouvrage. De plus, les parties « grammaire » qui accompagnent les textes sont intéressantes en termes de grammaire intégrée : on y trouve par exemple des exercices sur l'emploi concret des compléments de phrase dans le récit policier (p. 136), sur la construction des expansions dans la partie qui traite du « portrait » (p. 162) ou encore sur les reprises du nom dans la séquence sur la presse (p. 303).

La partie de l'ouvrage réservée au fonctionnement de la langue ne représente que le tiers de l'ouvrage, ce qui permet de « se calquer » aux approches de la grammaire nouvelle en valorisant les textes et d'aborder la structuration au regard de ces derniers. Cependant, même si la partie structurale se révèle courte en termes de quantité de pages, les notions qui y figurent y sont extrêmement nombreuses. D'ailleurs, les textes du LUF sont loin de toutes les « couvrir ». Or, comme nous l'avons vu, la *couverture* reste une préoccupation dominante chez les enseignants. Nous sommes d'accord avec Tardif, Prusseau, Nadeau et Fisher : mieux vaut enseigner quelques notions grammaticales qui sont utiles et transférables en compréhension et en production plutôt que de toutes les enseigner par souci de complétude. Cependant, ces très/trop nombreux savoirs grammaticaux figurent effectivement toutes dans le PER et on ne peut l'ignorer. On comprend ici la raison principale qui nous a poussés à créer un jeu de 40 cartes pour jouer la grammaire. Au quotidien, nous essayons d'enseigner la grammaire textuelle, notamment à partir des productions des élèves, mais ne pouvons nous résigner à « délaissier » les nombreux contenus grammaticaux présents dans le PER et le LUF, contenus qui, parfois, comme nous l'avons vu et pour compliquer la tâche, ne s'« entendent » pas toujours, ni en termes de métalangage, ni en terme d'approche.

Avant d'aborder la question de la délimitation des contenus grammaticaux pour notre jeu, de sa description, et des objectifs que nous nous sommes fixés, arrêtons-nous un instant sur l'histoire de la pédagogie par le jeu ainsi que sur les avantages (et quelques inconvénients) qu'un apprentissage de type « ludique » peut offrir, notamment lorsqu'il s'agit d'étudier la grammaire.

5. PEDAGOGIE PAR LE JEU ET LIEN AVEC LA GRAMMAIRE

Dans cette partie, nous allons survoler l'histoire de la pédagogie par le jeu et tenter, dès que faire se peut, de tirer des liens avec l'enseignement de la grammaire.

5.1 Théories et fonctions du jeu

Depuis la fin du XIX^{ème} siècle, de très nombreux auteurs se sont intéressés à la pédagogie par le jeu. Dans ses « Propos sur l'éducation » (1932/1990), le philosophe Alain – tenant de la pensée hégélienne sur les effets néfastes de la *pédagogie infantilisante* – soutenait que les connaissances s'acquièrent d'autant plus facilement qu'on en tire satisfaction, et donc, lorsque ces connaissances impliquent une dimension contraignante, pénible. Selon lui, l'homme (et donc l'élève) souhaite avant tout se dépasser, être élevé, voir au-delà de son propre plaisir. Un enseignant qui privilégie le plaisir dans son enseignement est donc un enseignant qui enferme l'enfant dans l'amusement et ainsi, dans l'enfance. L'attention de l'élève doit par conséquent être portée au-delà du plaisir pour qu'il puisse grandir. Ces propos ont été publiés pour la première fois en 1932. Une vingtaine d'années plus tard, le psychologue Jean Château (1955) et le pédagogue Célestin Freinet (1956), pourtant tous deux pionniers de la pédagogie par le jeu, rejoignaient même la pensée d'Alain : le jeu est perçu par l'enfant comme une activité enfantine s'opposant aux tâches sérieuses de l'adulte ; l'enfant demande, réclame des travaux qui exigent de lui un effort conscient et soutenu. (Unesco, 1979, p. 7-8). Pour ces théoriciens, le jeu, bien qu'offrant de multiples possibilités en termes d'apprentissage est donc toujours perçu comme un « refuge » qui éloigne l'enfant de ses responsabilités.

Or, la société a beaucoup changé. Si, autrefois, on allait à l'école pour s'instruire, accroître sa culture, s'élever, apprendre à gérer les contraintes, sans forcément réfléchir au sens des activités, de nos jours, il en va autrement : la lecture, la curiosité, la connaissance du passé, le respect de la tradition et de l'autorité, pour ne citer que quelques exemples, ne sont plus légion. A cela se substituent le droit à la

réflexion, à la contestation, la prévalence du Moi, le droit de ne pas être d'accord, de penser, d'argumenter, de revendiquer son individualité propre, de se connaître soi-même. On ne peut donc plus espérer des élèves qu'ils fassent ce que l'« Autorité Suprême » leur demande sans s'attendre, parfois, à des réactions de rébellion et d'incompréhension. L'apprentissage sous la contrainte ne semble plus de mise... De nos jours, il arrive d'ailleurs fréquemment que les méthodes éducatives familiales soient aux antipodes des méthodes éducatives scolaires. Tous les parents ne sensibilisent plus leur progéniture à la satisfaction que l'on peut retirer d'une contrainte. Non ! On se trouve actuellement dans un siècle où le bonheur de l'enfant prime. On évite les souffrances, les efforts, à tout prix... On ne compte plus d'ailleurs les innombrables jeux didactiques conçus pour la jeunesse... Par ailleurs, au sujet de la grammaire et comme nous l'avons suffisamment répété : les compétences d'écriture des élèves ne progressent pas. Aussi naît chez certains enseignants un sentiment de « résignation » et, lorsqu'il s'agit d'aborder des savoirs scolaires particulièrement « indigestes », les jeux et leur caractère peu contraignant semblent appropriés. C'est une sorte de « solution », d'alternative par laquelle on peut espérer atteindre des résultats positifs. Mais le recours aux activités ludiques n'est pas uniquement la résultante d'une simple « capitulation »...

En effet, si certains auteurs déplorent le manque d'« élévation » induite par le recours au jeu, d'autres, comme en leur temps, Platon ou plus tard, Montaigne, y voyaient déjà une grande valeur éducative. Dès le début du XX^{ème} siècle, avec l'émergence de l'Education Nouvelle, certains théoriciens – comme le psychologue suisse Claparède (1916) – placent le jeu en premier plan des préoccupations éducatives. L'historien néerlandais Huizinga (1938/1988) considère même le jeu comme le fondement de la culture ! Dans les années cinquante, Roger Caillois, dans son ouvrage « Les jeux et les hommes » s'intéresse au « pacte » qui lie l'homme au jeu, définit le jeu, classe différents types de jeux et décrit, parmi les typologies proposées, les notions de *ludus* et *païda*. Selon lui, le *ludus* est un aspect du jeu fondamental dans l'apprentissage puisqu'il suppose des règles (de jeu), des vecteurs importants de socialisation (jeux de groupes), constituant ainsi d'importants facteurs de civilisation. Le *païda*, à l'inverse, constitue l'effet plutôt néfaste de l'apprentissage par le jeu (débordements d'énergie liés à l'activité ludique, excès de libertés). Freinet, lui, appelait cela le phénomène du *jeu-haschich*, où le dispositif ludique l'emporte sur l'apprentissage : c'est l'acte de jouer qui est au centre de l'intérêt de l'élève et non l'acte d'apprendre. Avec l'émergence du constructivisme, Piaget s'intéresse au développement mental et affectif de l'enfant à travers le jeu. Il établit une fonction symbolique du jeu provenant des liens qui s'opèrent entre activité physique et activité mentale ; pour Vygotsky, le jeu crée la zone proximale de développement de l'enfant : par le jeu et son caractère socialisant, ce dernier se transforme en « challenger », s'élève au-dessus de lui-même, curieux, désireux de réussir, de résoudre les « énigmes » qui se présentent à lui. Enfin, grâce aux travaux de Donald Winnicott (1971/1975) et en accord avec le *ludus* de Caillois, le jeu n'est plus considéré comme un simple amusement, mais devient une « aire intermédiaire » entre le réel et l'imaginaire, une « imitation » du monde extérieur. Il est donc un excellent outil pédagogique, puisqu'il devient avant tout une manière de se représenter le monde. C'est bien à travers lui que l'enfant peut apprendre à maîtriser des situations de la vie quotidienne (socialisation, règles, responsabilisation).

5.2 Avantages et inconvénients des jeux

La motivation et le plaisir

La question de la motivation est au cœur des interrogations des enseignants. Le jeu s'avère être un atout important pour la stimuler. En effet, par le plaisir qu'il recèle en son sein (depuis leur plus jeune âge, les enfants associent plaisir et jeu), il permet d'accroître la motivation intrinsèque des élèves. En effet, en proposant aux élèves de jouer pour apprendre (méthode active), l'enseignant s'« efface » et donne la parole aux élèves. Ils deviennent alors les propres acteurs de leur processus d'apprentissage, s'auto-responsabilisent face à eux, s'y impliquent personnellement et ne sont plus passifs. Ils ont l'impression, pour un temps, de ne plus être « obligés de... ».

[...] Viau (1999, p. 99-102) mentionne plusieurs caractéristiques qui rendent une activité d'apprentissage [grammaticale] motivante. Ces caractéristiques agissent sur les sources intrinsèques de la motivation, soit :

- la perception qu'a l'élève de la valeur de l'activité (son intérêt, son utilité) ;
- la perception de sa propre compétence à réaliser l'activité² ;

² Sur le *sentiment d'efficacité personnelle*, voir également Bandura (2003).

- la perception de contrôler le déroulement et le résultat de l'activité. Cela signifie que l'élève a le sentiment de pouvoir agir sur la façon dont se déroule l'activité et qu'il s'attribue un haut degré de responsabilité à l'égard des résultats obtenus (Nadeau & Fisher, p. 131).

A l'enseignant donc, de proposer des méthodes pour que les élèves n'aient pas juste l'impression de jouer, mais d'être efficaces et autonomes dans leurs processus d'apprentissage. Ici, nous comprenons pourquoi nous avons choisi des cartes à jouer (questions au recto et réponses au verso). Elles contiennent toutes les savoirs déclaratifs et procéduraux que nous souhaitons transmettre aux élèves et leur permettent ainsi de gagner en autonomie. L'enseignant peut alors s'« effacer » pour remplir un rôle de guide et non uniquement de transmetteur. Notons encore que l'enseignant peut aussi responsabiliser les élèves en distribuant des rôles par exemple : le rôle du distributeur, le rôle du « veilleur du respect des règles », le rôle du « rangeur », etc. Nous y reviendrons sur ces différents aspects dans l'analyse de notre *produit fini*.

Les règles du jeu

Pour s'assurer d'un apprentissage optimal par le jeu et en faire ainsi un véritable outil éducatif, l'établissement de règles est indispensable. Hormis les règles intrinsèques au jeu proposé, l'enseignant doit également fixer des règles liées à la « bonne marche » des travaux de groupe. En effet, pour éviter que le jeu ne se transforme en « cacophonie générale », les élèves devraient s'assurer :

- de maintenir un volume sonore correct ;
- de ne pas laisser la compétition l'emporter sur l'objectif d'apprentissage ;
- de faire participer tout le monde, de ne pas délaissier leurs camarades ;
- de s'entraider en cas de difficultés ;
- de respecter les rôles attribués (« distributeur », « rangeur », etc.) ;
- de respecter le temps fixé par l'enseignant pour accomplir le travail ;
- de prendre au sérieux l'activité, de s'intéresser à leurs propres stratégies (méta)cognitives (grille d'auto-évaluation par exemple).
- etc.

Par conséquent, le jeu (et les règles qu'il sous-tend) est un outil intéressant non pas uniquement parce qu'il motive les élèves et leur procure du plaisir, mais parce qu'il favorise aussi le développement des capacités transversales présentes dans le PER, capacités à intégrer pour évoluer en société : communication, collaboration, politesse, civisme, responsabilisation. Il permet donc, à nouveau, de créer une sorte de « microcosme » de la société dans laquelle évoluent les élèves (Schlenker & Bonoma, 1978, p. 9) et les familiarise avec le savoir-vivre et le savoir-faire d'un « bon citoyen ».

La socialisation

Nous avons déjà mentionné, avec Vygotsky et la zone proximale de développement, que l'aspect social de l'apprentissage est fondamental. Les travaux de groupe, et par extension, les jeux de groupe permettent aux élèves de construire le savoir eux-mêmes, en s'entraidant, en confrontant leurs idées (socioconstructivisme). Vygotsky insiste sur les bénéfices que la collaboration peut amener dans le développement des capacités mentales des apprenants. Ce développement s'effectue non seulement par les interactions sociales, mais également par la médiation d'une personne plus expérimentée (d'où, dans l'idéal, la formation de groupes incluant des élèves capables d'élaborer des raisonnements d'un niveau de maîtrise élevé).

La socialisation, tout comme des règles de jeu bien définies, permet aussi à l'élève de prendre conscience du monde dans lequel il évolue, ce monde auquel il sera bientôt confronté (Caillois ; Winicott). Par le contact des autres, il apprend à tolérer d'autres points de vue, à s'adapter à d'autres manières de fonctionner, de penser.

Les « excès » de jeux

Si le jeu peut s'avérer avantageux pour apprendre, il ne faudrait toutefois pas y recourir de manière systématique. Plus haut, nous parlions de « refus » des contraintes de la part des élèves ainsi que d'un sentiment de « résignation » de la part des enseignants face à la difficulté de certains contenus

d'enseignement : s'il arrive que certaines matières soient ressenties comme « insensées », « impénétrables », d'autres le sont moins. On peut penser par exemple, en français, à des savoirs à enseigner qui s'intéressent davantage à des composantes génériques (presse, poésie, théâtre, etc.) plutôt qu'à des aspects structuraux. Pour ces objets d'enseignement-ci, même si les efforts à fournir restent considérables pour les élèves, les contraintes qui en découlent devraient leur servir de « marchepied » vers une élévation personnelle. En effet, si l'enseignant s'adapte aux élèves en essayant de rendre certaines matières ludiques et sensées, les élèves, eux, devraient aussi savoir s'adapter à l'enseignement qui leur est proposé et se familiariser avec le sentiment de victoire personnelle découlant des difficultés qui lui sont propres. Il semble donc nécessaire d'alterner entre activités sensées/ludiques et contraignantes afin de toujours sensibiliser les élèves à ce sentiment de satisfaction et ainsi, à la rigueur. Un autre désavantage inhérent au jeu réside dans le fait que tous les élèves ne sont pas forcément des adeptes de la méthode ludique. Certains, plus scolaires, sont très à l'aise pour apprendre par le biais de méthodes déductives et n'ont donc pas besoin de recourir à des méthodes socioconstructivistes pour apprendre. L'enseignant devrait alors être capable d'identifier ces élèves-là et leur proposer davantage de ce type d'exercices pour qu'ils aient moins l'impression qu'on les « infantilise ».

La gestion des jeux par l'enseignant

Si l'activité ludique permet aux élèves de se responsabiliser face à leur propre processus d'apprentissage, l'enseignant doit toujours être à l'affût des débordements (qui surviennent rapidement). Pour les éviter, il doit s'assurer de la clarté des objectifs à atteindre (objectifs liés aux contenus, aux capacités transversales), de leur transmission et de leur bonne compréhension par les élèves, surtout en matière de grammaire. Au besoin, il doit donc les rappeler, afin que les élèves ne se détournent pas de l'activité et n'en perdent pas le sens (De Grandmont, 1997). L'enseignant doit également veiller à la gestion du temps liée aux jeux, s'assurer que les règles sont respectées, que chacun soit intégré à l'activité et vérifier que les élèves travaillent bien leur stratégies (méta)cognitives et connaissances procédurales ; en effet, comme nous l'avons déjà souligné, il arrive parfois que la compétition, les excès d'énergie et de libertés l'emportent sur l'objectif premier du jeu qui est bien d'apprendre !

Conclusion intermédiaire

Le consensus est donc là : si de nos jours, l'enfant devient de moins en moins coutumier des contraintes et se montre peu conscient des bénéfices développementaux qu'elles sous-tendent, si la grammaire se révèle souvent « insignifiante » au regard de l'élève, une activité ludique peut lui permettre de s'« élever » (Alain, Freinet), de « tester » le réel, de « goûter » au monde des adultes, tout en ayant du plaisir en apprenant un contenu « indigeste », et ce, notamment par la socialisation. Mais cela n'est envisageable que du moment où il s'engage réellement dans le jeu, y voit un bénéfice personnel (*ludus*) et ne cherche pas à s'en servir uniquement pour se distraire ou se dépenser (*païda*, *jeu-haschich*). Pour l'enseignant, il reste à s'assurer que le type de jeu proposé en classe annihile ces effets néfastes, ou du moins les atténue, et favorise ainsi le développement des *savoir-faire* et de l'autoresponsabilisation (fonction psychologique forte du jeu). On est ici très proche des 4 finalités de l'enseignement de langues promues par le PER ainsi que des capacités transversales qu'il vise (collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, démarche réflexive). Rappelons encore que, si nous avons souhaité *jouer* des savoirs grammaticaux, c'est bien parce que la grammaire textuelle ne permet pas de couvrir tous les contenus présents dans le PER et les MER et ainsi, par désir de complétude.

6. DESCRIPTION ET ANALYSE DU DISPOSITIF

Après avoir bien saisi l'évolution de la grammaire en tant que savoir savant et savoir à enseigner (dans le PER, dans le LUF) et décrit les avantages et l'utilité de l'acte de jouer et en particulier, jouer la grammaire, il nous faut, à présent, expliciter quels savoirs grammaticaux nous avons retenus, comment nous les avons *transposés* sous forme de cartes à jouer et ainsi, analyser notre *produit fini*.

6.1 Délimitations, approches et construction des savoirs

Dans notre établissement (CO de Grône), les enseignants de français de 10H niveau 1, sous l'impulsion de la direction, planifient conjointement les apprentissages et décident généralement d'enseigner « les natures et fonctions » (et, il faut le souligner, de façon plutôt « décrochée », « morcelée »), lors du premier semestre de l'année. Les annexes I, II et III présentent les savoirs à enseigner retenus et non retenus pour l'établissement de notre dispositif, ce dernier étant donc conçu pour être joué tout au long de ce premier semestre. En observant l'annexe I et II, on constate que, tout comme c'est le cas dans le LUF, seuls les GN et GNprép. sont pris en considération. Ceux-ci revêtent donc, dans notre grammaire, le statut d'une classe grammaticale à part entière. Effectivement, comme le LUF ne parle pas de phrase de base et encore moins de groupes constituant cette dernière, il nous est impossible de distinguer clairement les notions de *classes* et *groupes*. Les fonctions CVlieu, CVtemps et MODverbe(manière) de la grammaire nouvelle sont également présentées (les nuances de quantité/d'intensité et de négation y ont été regroupées) dans le tableau des fonctions. En l'observant attentivement, les élèves sont amenés à découvrir, par exemple, que la distinction entre MODverbe(manière) et CPmanière n'est pas toujours aisée et ainsi, que la grammaire n'est pas un savoir « figé », que plusieurs possibilités d'analyse sont possibles. Cette approche « ouverte » de la grammaire, dans laquelle il n'existe pas toujours une seule et unique vérité, est une autre visée de la grammaire nouvelle (Nadeau & Fisher, p. 72-73). Par ailleurs, l'observation de ce tableau permet aussi de conclure qu'une multitude de classes et groupes de mots peuvent occuper une même fonction.

Il peut s'avérer difficile d'avoir accès à la manière dont la grammaire a été enseignée antérieurement aux élèves. Toutefois, comme les savoirs que nous avons sélectionnés sont déjà enseignés en 9H (et pour certains, depuis le cycle 2), que les nouveaux MER ont été introduits dans les écoles depuis 2006 et que la grammaire nouvelle s'implante depuis une dizaine d'années également, on pourrait être tenté de penser que les élèves connaissent la nouvelle terminologie de la grammaire ainsi que ses nouvelles approches. Mais la multiplication de ces dernières ainsi que le refus des enseignants de renouveler leurs pratiques et de prendre en compte l'évolution des savoirs savants/à enseigner nous empêche de tirer ce genre de conclusions. Les obstacles épistémologiques (Bachelard ; voir aussi Brousseau, 1976) auxquels les élèves peuvent être confrontés peuvent donc être extrêmement nombreux. Une évaluation diagnostique peut permettre de les mettre à jour, car s'ils sont nombreux, ils n'en demeurent pas moins intéressants en termes de déconstruction et de reconstruction des savoirs.

Comme le LUF se situe au confluent des grammaires traditionnelle, rénovée et nouvelle, le contenu grammatical que nous avons transposé dans notre jeu de cartes (Annexe IV³) présente des caractéristiques de chacune d'entre elles. Nous avons opéré des choix qui nous apparaissaient comme étant les plus pertinents pour aider les élèves à construire (et dé/reconstruire) leurs savoirs et savoir-faire. Les indications en bleu figurant au verso des cartes sont donc très denses puisqu'elles font appel à la fois à des critères d'analyse d'ordre syntaxique, sémantique et morphologique. En « dépouillant » dans le détail les cartes, le lecteur constatera toutefois que les critères syntaxiques prédominent, bien que le recours aux manipulations de la grammaire nouvelle. Il s'agit de donner aux élèves un maximum de « pistes » de compréhension pour qu'ils puissent puiser dans celles qui se révèlent les plus significatives pour eux.

Ce jeu comporte 40 cartes recto-verso. A part les cartes 1 à 4 et 29 (notions théoriques), elles proposent toutes d'acquérir des savoirs grammaticaux à travers l'analyse de phrases de base, le plus souvent simples, parfois transformées, ou à travers de courts textes pour comprendre l'utilisation des prépositions (carte 8, 9), des pronoms (carte 18, 19, 21, 23, 24), des déterminants (carte 13, 14, 17), des CP (carte 30).

Hormis les cartes reposant sur des notions théoriques, elles comportent donc toutes chacune une partie en orange, en bleu et vert :

- orange : c'est le minimum qu'il faut formuler pour pouvoir remporter la carte, à savoir la classe grammaticale et la fonction grammaticale du ou des mot ou groupes(s) de mots souligné(s)

³ Attention, les cartes ne sont pas numérotées dans l'ordre et sont difficilement lisibles en format électronique. Une version plastifiée, découpée, présentant les cartes dans l'ordre est disponible au secrétariat de la HEPVS.

dans les phrases. Il s'agit d'une phase d'identification où les capacités cognitives des élèves sont fortement sollicitées ;

- bleu : comme nous l'avons dit, ce sont des indications (parfois complètes) qui permettent de mieux comprendre pourquoi on a affaire à telle ou telle classe grammaticale ou à telle ou telle fonction grammaticale. Les parties bleues donnent aussi, souvent, des indications orthographiques. Il s'agit donc d'une phase d'observation et d'intégration des savoirs, qui seront soit construits, soit déconstruits pour être reconstruits ;
- vert : la partie en vert propose systématiquement de créer une ou des phrase(s) qui prouvent que les élèves ont compris le fonctionnement de telle ou telle classe grammaticale ou/et de telle ou telle fonction grammaticale, en recourant à des connaissances procédurales (savoir-faire); cette dernière phase correspond à une phase de vérification dans laquelle les élèves sont amenés à mobiliser des stratégies métacognitives (voir annexe V).

En outre, les phrases et textes figurant sur les rectos des cartes correspondent à des énoncés que les élèves eux-mêmes pourraient être amenés à produire dans des situations de « tous les jours », qui leur sont « proches », et ce, bien que dans notre dispositif, elles ne soient pas directement rattachables à des genres textuels. Il s'agit donc d'ancrer le savoir grammatical dans des situations « réelles » pour déclencher la motivation, et ainsi, les apprentissages. *Jouer la grammaire* permet donc de diminuer certaines formes d'*obstacles ontogénétiques* (Bachelard, Brousseau). Dans son ouvrage sur la *transposition didactique*, Chevallard (1985), nomme « pratiques sociales de référence » ce phénomène d'ancrage du virtuel dans le réel. L'enseignant qui s'en soucie permet à aux élèves de donner du sens aux tâches qu'il leur propose puisqu'ils parviennent ainsi à se créer des images du fonctionnement non didactique des savoirs à acquérir. Ici, il est intéressant de constater que pédagogie et didactique se croisent, puisque comme on l'a vu notamment avec Winnicott et Caillois, l'acte de jouer pour apprendre permet également une imitation du réel et du monde extérieur. D'ailleurs, ce jeu est conçu pour se jouer en groupes, afin de pouvoir bénéficier de l'aide des pairs (ZDP).

Par ailleurs, dans le jeu, les savoirs se construisent fortement par l'apprentissage *par abstraction* (Barth) : il s'agit d'observer qu'une multitude de classes et groupes de mots peuvent occuper une même fonction (l'annexe 1 le montre bien également) ou encore que des mots homonymes peuvent appartenir à des classes grammaticales différentes et ainsi occuper des fonctions différentes (voir notamment cartes 20, 36, 37 et 39) au sein de la phrase. Dans la même optique, de nombreuses cartes permettent l'apprentissage des classes et fonctions grammaticales en en « discriminant » d'autres (voir notamment cartes 40, 20, 19, 18, 5 et 17), afin d'éviter les confusions. Cette véritable « gymnastique » mentale permet de lier les savoirs entre eux, de saisir ce qu'ils ont en commun ou ce qui les distingue, et ainsi, de passer à un niveau conceptuel supérieur.

Enfin, les cartes progressent chronologiquement dans une logique de « répétition ». Ainsi, en suivant l'ordre des cartes, plusieurs notions grammaticales « reviennent », « réapparaissent », de façon à « driller » les connaissances. Les 40 cartes peuvent ainsi être subdivisées en 3 grands groupes :

1. Les cartes 1 à 18 proposent de comprendre progressivement ce que sont les constituants des GN et GNprép. minimaux d'abord, puis étendus (prépositions + déterminants + noms + éventuellement adjectifs + éventuellement GNprép.). Les fonctions de sujet, CVD, CVI, attribut du sujet et complément du nom y sont principalement concernées.
2. Les cartes 19 à 28 concernent tout autant les GN et la fonction des déterminants (introduire un nom ou un GN) que l'emploi et la distinction des déterminants et des pronoms dans de courts textes. Les fonctions principalement abordées sont les fonctions de sujet, CVD et CVI (avec une exception pour la carte 28 qui traite des interjections et des onomatopées) ;
3. Les cartes 29 à 40 traitent principalement des nuances sémantiques de lieu, de temps et de manière avec une distinction entre les fonctions de CV, MOD et CP. Les GN(prép.) y sont toujours concernés et les adverbes (à distinguer des préposition) et les pronoms personnels adverbiaux (à distinguer des pronoms personnels) viennent compléter l'analyse.

6.2 Une proposition de jeu

Ici, nous suggérons une planification de l'objet d'enseignement que nous avons délimité, planification par ailleurs déjà testée dans une classe de 10H niveau 1. Bien qu'elle soit plutôt de type « linéaire », nous avons pu voir au point précédent qu'elle repose sur une approche (socio)constructiviste dans bien des aspects. En accompagnant le jeu d'autres outils, nous essayons de « compléter » notre jeu dans une perspective similaire. Pour tirer un lien avec la grammaire textuelle, nous travaillons à l'époque, de manière conjointe, la nouvelle littéraire.

Objectifs d'apprentissage

- L'élève devrait se familiariser avec la terminologie de la grammaire nouvelle ;
- L'élève devrait (re)construire des (nouveaux ?) savoirs grammaticaux en changeant sa manière de percevoir l'apprentissage de la grammaire grâce à un apprentissage ludique, social et « autoconstructeur » ;
- L'élève devrait être capable d'effectuer l'analyse d'une phrase de base (parfois transformée) en distinguant différentes classes et fonctions grammaticales et ce notamment, en recourant à ses capacités d'abstraction ;
- L'élève devrait sentir l'utilité de la grammaire de la phrase pour la grammaire du texte.

Evaluation diagnostique (annexe VI) et règles du jeu

A partir du « dépouillement » de cette évaluation, nous avons différencié l'enseignement (Meirieu, 1990) et formé 5 groupes de travail (« à l'aise », « moyennement à l'aise », « moyens », « plutôt faibles » et « très faibles »). Ces derniers ont dans un premier temps tous joué avec les cartes 1 à 29 mais, selon leurs niveaux, n'ont pas reçu le même nombre de cartes, de façon à permettre aux groupes plutôt faibles et très faibles d'opérer une mise à niveau avec les autres groupes. Les groupes à l'aise et moyennement à l'aise ont quant à eux commencé à mélanger les 29 cartes une fois l'étape de vérification achevée. Aux groupes, nous avons promis l'attribution d'une note sur le sérieux du travail accompli, afin qu'ils ne se sentent pas « discriminés » (les procédures utilisées doivent apparaître sur la feuille de création de phrases).

Les annexes VII et VIII proposent une « manière » de jouer notre jeu ainsi qu'une répartition des rôles des élèves au sein des groupes (responsabilisation de chacun).

Evaluation formative

Quand les groupes ont tous produit leurs propres phrases pour les cartes 1 à 29, l'enseignant récolte les feuilles de vérification, les corrige et les restitue aux élèves afin qu'ils puissent conscientiser les notions qui leur posent encore des difficultés. Puis, une évaluation formative (annexe IX) leur est proposée pour que l'enseignant puisse institutionnaliser les savoirs acquis et proposer des aides ciblées à ceux qui en dévoilent le besoin.

Renforcement

Les groupes sont reformés en fonction des résultats à l'évaluation formative et l'enseignant choisit les élèves à qui il proposera des exercices supplémentaires en fonction des difficultés observées. Les élèves « à l'aise », désireux de driller leurs connaissances, peuvent également les réclamer (annexes X, XI et XII).

Suite de l'apprentissage et évaluation sommative

En groupes, les élèves jouent les cartes 29 à 40, toujours en créant leurs propres phrases pour vérifier l'acquisition des notions et mobiliser leurs stratégies métacognitives. Les élèves « à l'aise » peuvent mélanger les cartes 29 à 40 aux cartes 1 à 28 s'ils le désirent. L'enseignant récolte à nouveau les feuilles de vérification, les corrige et les restitue aux élèves pour qu'ils puissent se rendre compte des savoirs qui sont encore instables, fragiles. Un dernier exercice de renforcement (nouvelle

institutionnalisation) est ensuite proposé aux élèves (annexe XIII), avant la dernière étape de l'apprentissage, l'évaluation sommative (annexe XIV).

Méthode d'analyse

En fonction des résultats, et avant d'aborder de nouvelles notions d'analyse grammaticale (celles non retenues), l'enseignant peut encore proposer une méthode d'analyse des fonctions grammaticales aux élèves, afin de travailler sur leurs stratégies d'apprentissage (annexe XV). On pourrait encore imaginer de la distribuer « vide » aux élèves « moins à l'aise » et de leur demander de la compléter pour la construire eux-mêmes.

Autres possibilités de jeu

En fonction de ce que l'enseignant observe, choisit, il peut favoriser la constitution de groupes hétérogènes plutôt qu'homogènes ; il peut choisir de faire jouer la grammaire à certains élèves et pas à d'autres ; il peut aussi proposer d'autres types de règles (plus « libres » par exemple) ou de répartition des rôles ; certaines cartes uniquement peuvent être distribuées dans des contextes d'apprentissage de genres textuels en particulier ; certaines cartes peuvent être retirées/ajoutées au fil de l'apprentissage, etc.

7. CONCLUSIONS

7.1 Apports de notre recherche

A travers notre large entreprise, nous nous sommes aperçus qu'il est essentiel pour un enseignant de se tenir au courant de l'évolution des savoirs savants et à enseigner qu'il entend transmettre à ses élèves. La connaissance des finalités du domaine *Langues* fixées par la CIIP permet également de mieux *penser* l'enseignement. « Armé » de ces connaissances, l'enseignant peut se permettre d'adopter un regard critique sur le PER et les MER ainsi que sur ses propres pratiques. Lorsqu'il prévoit d'aborder un objet d'étude, il se doit donc de l'analyser à la fois du point de vue didactique et pédagogique (et ainsi les *penser* en termes de *tâches*, *techniques*, *technologies* et *théorie*) pour prétendre à une quelconque efficacité. Les jeux pédagogiques et les activités favorisant des activités grammaticales intégrées nous semblent, à cet effet, tout à fait pertinentes.

En ce qui concerne l'objet d'étude *grammaire*, nous réalisons, à la fin de notre travail, qu'une importante contradiction règne entre la valorisation des formes de transmission, de la construction des savoirs et la *couverturite*, pour reprendre le terme de Tardif et Presseau évoqué plus haut. Le suffixe de ce mot suppose qu'il s'agit d'une « maladie » alors que les enseignants en sont tributaires. Il y aurait ainsi peut-être quelque chose « à revoir », « à repenser » dans la manière de présenter les savoirs à enseigner dans le PER.

Par ailleurs, le LUF, à plusieurs égards, « va à l'encontre » des approches promues par la grammaire nouvelle. Bien que, comme nous l'avons vu, il n'existe pas *une* grammaire mais *des* grammaires, ce mélange incessant des approches et des contenus de différents types n'est pas pour faciliter la tâche des enseignants et des élèves. Peut-être faudrait-il proposer des moyens d'enseignement qui se calquent définitivement sur la grammaire nouvelle, et intègrent ainsi des notions de *phrase de base*, de *groupes* et de *grammaire du texte*, tout en proposant un maximum de critères d'identification à la fois sémantiques, syntaxiques et morphologiques.

7.2 Limites du dispositif

Comme notre jeu est long et complet, un sentiment de lassitude peut vite naître chez les élèves, alors que, rappelons-le, c'est justement ce que nous aimerions éviter. Il est très révélateur d'un enseignant « souffrant » de *couverturite*. De plus, le jeu est prévu pour se jouer de manière ponctuelle, sur une longueur d'un semestre. Les élèves peuvent ainsi faire face à une « surcharge cognitive » et être confrontés à des obstacles de type didactiques (si le jeu et/ou l'acte même de jouer les lassent) ou épistémologiques, qui peuvent leur apparaître « infranchissables ». La carte 19 est représentative de ce deuxième type d'obstacle. Certaines élèves peuvent ne pas avoir encore stabilisé le phénomène de

la double-pronominalisation alors qu'on leur parle ici de phénomènes de « reprises » pronominales. Certaines autres cartes, quant à elles, comportent des formulations « douteuses », comme la carte 3. La partie qui y mentionne « un nom commun ou propre souligné tout seul dans une phrase n'est donc pas un GN » peut apparaître très abstraite pour certains élèves. Or, il faut savoir que plusieurs indications en bleu sur les cartes ont été formulées de manière extrêmement « simplifiées » pour pallier le manque de références à la notion de *groupes* dans le LUF.

Peut-être faudrait-il alors simplement favoriser l'acquisition de certaines connaissances grammaticales à travers des séquences didactiques planifiées sur la base de situations-problèmes, et ainsi, « délaissé » d'autres contenus, quitte à ne pas les couvrir. Les connaissances conditionnelles des élèves, savoir-faire essentiels pour prétendre à la maîtrise d'une notion liée au fonctionnement de la langue (transfert des apprentissages), manquent également beaucoup dans notre outil. Enfin, partir des productions écrites des élèves pour identifier des priorités liées à la structuration nous semble également signifiant.

Nous nous adressons ici à des élèves de 10H niveau 1, il faut le rappeler. Ainsi, nous avons tendance à estimer que les élèves devraient déjà avoir acquis un certain niveau de maîtrise. Ce qui n'est jamais le cas... :

L'oblitération de l'étude, le refoulement du didactique prennent diverses formes. Dans nos cultures occidentales, l'étude ressemble à la toilette : si l'on s'estime sale et qu'on veuille se faire propre, il faut en passer par là. La toilette a son lieu – le cabinet de toilette, la salle de bains –, qui est une boîte noire. Ce qu'on y fait au juste importe peu. L'important est d'en sortir propre. Le temps qu'on y passe est, au mieux, compté pour rien : temps volé au temps social, hors de la « vraie vie », et qui retarde la vie. Tel est aussi le rapport ordinaire à l'étude : la chose faite, on n'en parlera plus. Aussitôt fait, aussitôt oublié (Chevallard, 1997).

Nous pouvons enfin nous interroger encore sur la question du public-cible du dispositif : pourrions-nous utiliser ce matériel avec des élèves d'autres degrés, d'autres niveaux ?

8. ANNEXES

Annexe I : Tableau des fonctions grammaticales et des classes grammaticales des mots ou groupes de mots pouvant occuper ces fonctions

Annexe II : Tableau des classes grammaticales des mots ou groupes de mots

Annexe III : Notions non retenues pour l'établissement du dispositif

Annexe IV : jeu de cartes

Annexe V : feuille de vérification de l'acquisition des savoirs

Annexe VI : évaluation diagnostique

Annexe VII : règles du jeu

Annexe VIII : répartition des rôles

Annexe IX : évaluation formative

Annexes X, XI et XII : exercices de renforcement

Annexe XIII : Institutionnalisation

Annexe XIV : évaluation sommative

Annexe XV : méthode d'analyse pour identifier des fonctions

Annexe XVI : attestation d'authenticité

Annexe I

Fonctions des mots et groupes de mots dans la phrase (non exhaustif)

FONCTIONS GRAMM. (GENERALEMENT) NON SUPPRIMABLES, NON DEPLACABLES

	Sujet (qui est-ce qui effectue l'action ?)	CVD (qui, quoi ? à partir du verbe)	CVI (à qui, à quoi, de qui, de quoi ? à partir du verbe)	CVlieu (où ? à partir du verbe) : repérer des verbes indiquant une position ou un déplacement	CVtemps (Combien de temps ?, dans combien de temps ? à partir du verbe) : repérer des verbes indiquant une durée, un moment	MODverbe(manière) (Comment, de quelle manière ? à partir du verbe) : repérer des verbes indiquant une position ou un déplacement	Attribut du sujet (repérer des verbes attributifs/d'état : être, paraître, sembler, avoir l'air, devenir, etc.)
CLASSES GRAMM. OU GROUPES DE MOTS POUVANT OCCUPER LA FONCTION	- Nom ou GN <i>La tempête</i> a tout ravagé. - GNprép. <i>De la neige</i> s'est répandue dans le garage.	- Nom ou GN <i>Elle</i> a dévoré <i>les cerises</i> . - GNprép. <i>Elle</i> mange <i>de la compote</i> .	- Nom ou GN <i>Les matelots</i> obéissent <i>au capitaine</i> . - GNprép. <i>La boîte</i> regorge <i>de pièces d'or</i> .	- GNprép. <i>Steve</i> <i>habite en France</i> . - Pron. pers. <i>Je</i> <i>vais</i> chez <i>eux</i> . - Pron. pers. adverbial <i>Il se rend</i> chez sa mère : il s'y rend. - Pron. pers. <i>Oui</i> , j'étais à la piscine. J'en <i>reviens</i> . - Pron. indéf. <i>Je</i> <i>vais</i> chez <i>quelqu'un</i> . - Pron. interro. Chez <i>qui</i> <i>te rends-tu</i> ? - Pron. poss. <i>Il est</i> chez sa mère, <i>je suis</i> chez <i>la mienne</i> . - Pron. démonstr. J'étais à la banque. <i>Je sors de celle-ci</i> à l'instant.	- GN <i>Le spectacle</i> a duré <i>deux heures</i> . <i>J'ai dormi</i> <i>toute la nuit</i> . - GNprép. <i>Le spectacle</i> a duré <i>pendant deux heures</i> . <i>J'ai marché</i> <i>pendant trois jours</i> . - Adverbe de temps <i>Je viens</i> <i>après</i> . <i>Le spectacle</i> <i>dure longtemps</i> .	- GNprép. <i>Murielle</i> <i>marche à vive allure</i> . - Adverbe de manière <i>Il court</i> <i>vite</i> . <i>Il se déplace</i> <i>prudemment</i> . <i>Attention, dans certains cas, l'adverbe de manière ne suit pas un verbe de position ou de déplacement mais modifie quand même la manière d'effectuer l'action (il n'est donc pas CRmanière !)</i> : <i>Il pleut beaucoup</i> . <i>Il réagit calmement</i> . <i>Il attend patiemment</i> . <i>Il dort mal</i> . - Adverbe de négation <i>Il ne mange pas</i> le chocolat. (la négation indique la manière de manger ou non le chocolat. Elle est supprimable, mais modifie quand même la manière d'effectuer l'action !)	- Nom ou GN <i>Il deviendra capitaine</i> . <i>Céline est une jeune fille</i> . - GNprép. <i>Il a l'air de taille moyenne</i> . - Adjectif <i>La Terre est ronde</i> .
	- Pron. pers. <i>Nous</i> <i>avons invité</i> nos amis. - Pron. indéf. <i>La plupart</i> <i>sont</i> venus. - Pron. interro. <i>Qui</i> <i>parle</i> ? - Pron. poss. <i>Je n'aime pas</i> tes rideaux. <i>Les miens</i> <i>sont plus beaux</i> ! - Pron. démonstr. <i>Celui-ci</i> <i>pleure</i> .	- Pron. pers. <i>Harpagon</i> <i>compte</i> ses écus : il <i>les</i> <i>compte</i> . <i>Tu</i> <i>veux</i> de la tarte ? <i>Oui</i> , j'en <i>veux</i> . - Pron. indéf. <i>Tu n'as rien mangé</i> . - Pron. interro. <i>Que</i> <i>lui dira-t-il</i> ? - Pron. poss. <i>Je n'aime pas</i> tes chaussures, <i>je préfère les miennes</i> . - Pron. démonstr. <i>Je n'aime pas</i> ces chaussures, <i>je préfère celles-ci</i> .	- Pron. pers. <i>Que</i> <i>lui</i> <i>dira-t-il</i> ? <i>Je</i> <i>te</i> <i>parle</i> . <i>Il</i> <i>pense</i> à ses vacances : il <i>y</i> <i>pense</i> . - Pron. indéf. <i>Steve</i> <i>ressemble à quelqu'un</i> . - Pron. interro. <i>A qui</i> <i>penses-tu</i> ? - Pron. poss. <i>Ta robe</i> <i>ressemble à la mienne</i> . - Pron. démonstr. <i>Tes chaussures ressemblent à celles de Tom</i> .	- Adverbe de lieu <i>Je n'aime pas</i> cet endroit, <i>je</i> <i>vais</i> <i>ailleurs</i> .			

FONCTIONS GRAMM. (GENERALEMENT) SUPPRIMABLES, DEPLACABLES

	CPlieu (où ?)	CPtemps (quand ? à quelle fréquence ?)	CPmanière (de quelle manière, comment ?)	Complément du nom (détails, précisons sur le nom)
CLASSES GRAMM. OU GROUPES DE MOTS POUVANT OCCUPER LA FONCTION	- GNprép. <i>En ville</i> , on trouve toutes sortes de gens.	- GN <i>Son chien</i> a aboyé <i>la nuit dernière</i> . - GNprép. <i>Avant la pluie</i> , il y a toujours beaucoup de vent.	- GNprép. <i>Avec détermination</i> , il se décide à effectuer ses devoirs.	- GN ou GNprép. Complément détaché de nom (virgules) . <i>L'oiseau, un épervier, s'envola</i> . (> "un épervier" est complément du nom "oiseau"). Complément lié de nom (pas de virgules) : Il constate la disparition <i>de son argent</i> ! (> "de son argent" est complément du nom "disparition")
	- Adverbe de lieu (ici, là, loin, ailleurs...) <i>Il aperçoit une ville</i> <i>à-bas</i> . <i>En automne</i> , on voit partout des feuilles mortes. <i>Attention à ne pas confondre CPlieu et CVlieu</i> ! Les <i>CVlieu</i> sont généralement liés à des verbes indiquant <i>obligatoirement</i> une position ou un déplacement.	- Adverbe de temps (hier, souvent, toujours, jamais, etc.) <i>Hier</i> , j'ai mangé des fruits. <i>Attention à ne pas confondre CPtemps et CVtemps</i> ! Les <i>CVtemps</i> sont généralement liés à des verbes indiquant <i>obligatoirement</i> une durée.	- Adverbe de manière <i>Il fredonne une chanson</i> <i>joyeusement</i> . <i>Attention, la distinction avec le MODverbe(manière) n'est pas toujours aisée. Plusieurs cas sont matière à discussion...</i>	- Adjectif <i>A perte de vue</i> <i>s'étendait le sable rouge</i> . (<i>adj. lié</i>) <i>Le sable, rouge, s'étendait à perte de vue</i> . (<i>adj. détaché</i>) <i>Attention à ne pas confondre cette fonction avec le CVI</i> ! Le <i>CVI</i> complète <i>un verbe</i> et <i>nom</i> un <i>nom</i> !

LES CLASSES GRAMMATICALES DES MOTS ET GROUPES DE MOTS

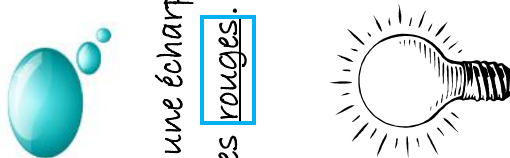
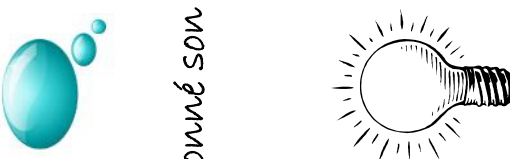
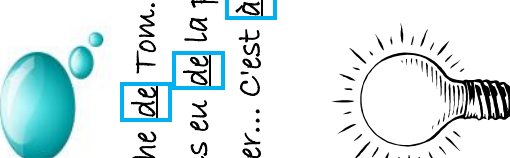
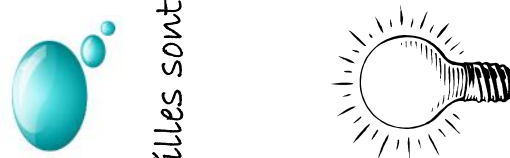
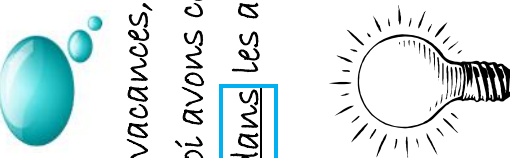
MOTS VARIABLES (qui s'accordent selon les cas)	
A. LES NOMS	
Noms communs (souvent placés après un déterminant)	<i>Planche, arbre, maison, sol, enfant, pays, montagne, etc.</i>
Nom propres (désignent souvent des noms de personne, des pays, des villes, etc.)	<i>Marc, Paul, Céline, Suisse, Sion, Amérique, Grône, etc.</i>
B. LES DETERMINANTS (devant des noms ou des GN)	
Dét. articles définis	<i>Le, la, les, l'</i>
Dét. articles définis contractés	<i>Au (à + le), aux (à + les), du (de + le), des (de + les)</i>
Dét. articles indéfinis	<i>Un, une, des</i>
Dét. possessifs	<i>Mon, ton, son, ma, ta, sa, mes, tes, ses, notre, votre, nos, vos, leur, leurs</i>
Dét. démonstratifs	<i>Ce, cet, cette, ces</i>
Dét. indéfinis	<i>Certains, plusieurs, chaque, quelques, etc.</i>
Dét. numéraux cardinaux	<i>Deux, dix, cinquante, etc.</i>
Dét. numéraux ordinaux	<i>Le troisième, le vingtième, le centième, etc.</i>
Dét. interrogatifs	<i>Quel, quels, quelle, quelles ?</i>
Dét. exclamatifs	<i>Quel, quels, quelle, quelles !</i>
C. LE GROUPE NOMINAL	
Groupe nominal (GN)	<i>Dét. + nom (le chat) Dét. + nom + adj. (le chat gris) Dét. + nom + adj. + GNprép. (le chat gris de ma voisine)</i>
Groupe nominal prépositionnel (GNprép.)	<i>Prép. + dét. + nom (dans les régions) Prép. + dét. + adj. + nom (dans les belles régions) Prép. + dét. + adj. + GNprép. (dans les belles régions de ma jeunesse)</i>
D. LES PRONOMS (reprennent des noms, des GN, des idées connus ou cités plus haut dans un énoncé)	
Pron. personnels	<i>Je, tu, il, on, elle, nous, vous, ils, elles, Me, te, se, m', t', s' Moi, toi, soi, nous, vous, eux Le, la, lui, les, leur Y, en</i>
Pron. personnels adverbiaux	<i>Y, en (quand ils expriment un lieu)</i>
Pron. indéfinis	<i>Personne, chacun, certains, rien, aucun, etc.</i>
Pron. possessifs	<i>Le mien, le tien, les vôtres, les nôtres, les siens, les leur, etc.</i>
Pron. démonstratifs	<i>Ce, c', celui, celle, ceux, celles, cela, ceci, celui-ci, etc.</i>
Pron. interrogatifs	<i>Qui, que, qu', quoi, à qui, à quoi ? etc.</i>
E. LES ADJECTIFS (détaillent, précisent les noms, les GN ou occupent la fonction d'attribut du sujet)	
Adjectifs	<i>Rouge, bleu, grand, petit, content, etc.</i>
F. LES VERBES (une phrase simple en comporte toujours un seul)	
Verbes transitifs (directs et indirects), intransitifs, attributifs (d'état)	<i>Manger, etc. (transitif direct) Ressembler, etc. (transitif indirect) Marcher, dormir, etc. (intransitif) Etre, paraître, sembler, devenir, etc. (attributifs)</i>

MOTS INVARIABLES (qui ne s'accordent pas)	
A. LES ADVERBES (donnent des précisions sur quand, où et comment sont effectuées des actions)	
Adverbes de lieu	<i>Ici, partout, ailleurs, nulle-part, là-bas, là, etc.</i>
Adverbes de temps (moment, durée, fréquence)	<i>Aujourd'hui, hier, parfois, souvent, jamais, longtemps, après, etc.</i>
Adverbes de manière et de négation (manière, quantité)	<i>Patiemment, lentement, vite, mal, beaucoup, peu, bien, trop, assez, etc. Ne... pas; ne... rien; ne... plus; ne... guère</i>
B. LES PREPOSITIONS (introduisent un nom, un GN, un infinitif, un pronom)	
Prépositions avec ou sans idée de temps, lieu, manière	<i>à, de, avec, sans en, pendant, lors sur, dans, vers, sous, sur, par, etc.</i>
C. LES ONOMATOPEES ET LES INTERJECTIONS	
Onomatopées (servent à exprimer des bruits)	<i>Bim, Boum, crack, tchak, atchoum, ding, dong, etc.</i>
Interjections (servent à exprimer des sentiments, des douleurs)	<i>Aïe, ah, ah, ouah, euh, gouch, beurk, ouf, chut, etc.</i>

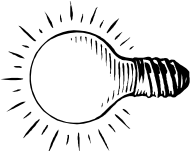
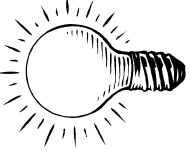
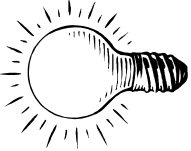
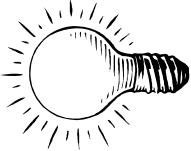
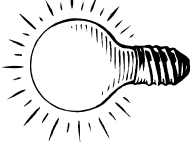
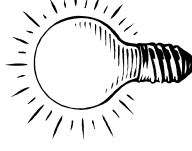
Annexe III

Notions grammaticales non retenues pour l'établissement du dispositif	
Classes grammaticales Déterminants partitifs Pronoms relatifs Conjonctions de subordination Conjonctions de coordination Pronoms numéraux	Autres Verbes impersonnels (sujet réel et apparent) Auxiliaires et participes passés Locutions verbales, prépositionnelles, adverbiales, pronominales Connecteurs Modes et temps verbaux Participes présents et gérondifs Les adverbes de quantité, de manière, de négation ont été regroupés sous "adverbes de manière" à fonction de MODverbe(manière) Certains cas spéciaux ne sont pas abordés. Par ex. "Jean met du bois dans le feu" Ici, "dans le feu" est un complément obligatoire mais nous nous contentons de parler de CVlieu et temps après certains verbes seulement (verbes de déplacement, de positionnement et de durée) Phrases complexes Adjectifs de couleur Homophones grammaticaux Types et formes de phrase
Groupes de mots Gadv. Infinitifs + Ginf. Gadj. GV Gpronon.	
Fonctions grammaticales Attribut du CVD MODadjectif (nous n'abordons que le MODverbe) MODadverbe MODintensité MODfréquence, MODquantité CVprix CVmesure CVpoids CPcause CPconséquence CPbut CPmoyen CPOpposition CPcondition CPaccompagnement Pronoms (possessifs, démonstratifs, indéfinis, interrogatifs) à fonction d'attribut du sujet (par ex. "Qui sont ces enfants"). La fonction "attribut du sujet" n'est pour le moment occupée que par des adj. et des GN ou GNprép.	

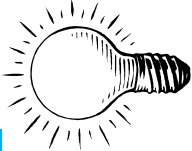
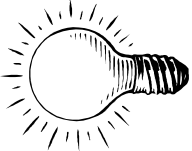
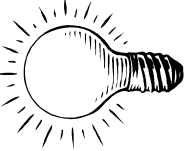
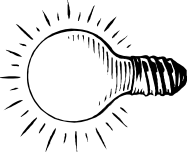
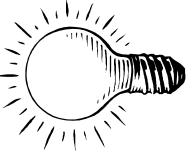
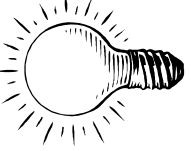
Annexe IV

10.  Elise a acheté une écharpe <u>bleue</u> et des chaussettes <u>rouges</u>.	7.  <u>Sylvie</u> a donné son crayon à <u>Thomas</u>.	8.  Je me sens proche <u>de</u> Tom. <u>Sans</u> son soutien, j'aurais eu <u>de</u> la peine <u>à</u> arrêter <u>de</u> fumer... C'est <u>à</u> lui que je dois la santé !
12.  Ces jeunes filles sont <u>contentes</u>.	6.  Ces <u>élèves</u> parlent des <u>examens</u>.	9.  <u>Pendant</u> les vacances, ma cousine et moi avons construit une cabane <u>dans</u> les arbres.

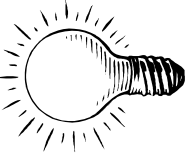
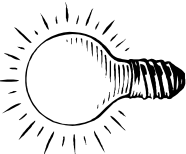
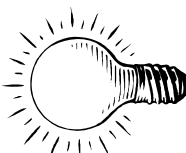
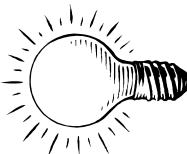
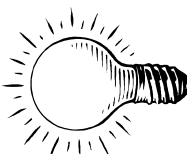
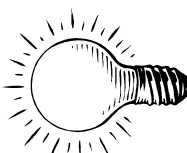
Classe gramm. : prépositions Fonction gramm. : en grammaire, on dit que les prép. "introduisent" (= fonction) des noms (de <u>Tom</u>), des GN (<u>sans son soutien</u>), des verbes à l'infinitif (à <u>arrêter</u>, de <u>tourner</u>), des pronoms (à <u>lui</u>). Cela signifie simplement qu'elles sont "posées" juste avant. ☞ Les prép. sont notamment connues grâce à cette fameuse suite (incomplète) : <u>A, dans, par, pour, en, vers, avec, de, sans, sous</u>. ☞ Si un GN est souligné avec sa prép., on parle de GNprép. (de <u>Tom</u>, <u>sans son soutien</u>)	Classe gram. : noms propres Fonctions gramm. : Ici, le nom propre "Sylvie" est le <u>sujet du verbe donner</u> (<u>Qui est ce qui effectue l'action de donner ? = Sylvie</u>) et le nom propre "Thomas", le <u>CVI du verbe donner</u> (<u>Sylvie a donné son crayon à qui ? = à Thomas</u>). ☞ Les noms propres se reconnaissent grâce à leur majuscule en début de mot. Ils servent souvent à désigner des noms de personnes, de pays, de ville, etc.	Classe gram. : adjectifs Fonction gramm. : Ici, l'adjectif "bleue" est <u>complément du nom</u> "écharpe" et l'adjectif "rouges" <u>complément du nom</u> "chaussettes". ☞ On peut les supprimer ! Les adjectifs sont presque toujours complément du nom ! (sauf quand ils sont attributs du sujet : voir carte no 13). Ils donnent des précisions, des détails sur le nom. ☞ Une écharpe bleue = <u>dét.+nom+adj.</u> Des chaussettes rouges = <u>dét.+nom+adj.</u> Si les dét., les noms et les adj. avaient été soulignés ensemble dans la phrase, nous aurions eu affaire à des GN ! Dans la phrase sur la carte, ces deux GN sont CVD du verbe "acheter" (Elise a acheté <u>quoi ?</u> = une écharpe bleue, des chaussettes rouges). ☞ Les adjectifs s'accordent toujours en genre et en nombre avec le nom auquel ils se rapportent ("écharpe bleue"). ☞ On dit des adj. qu'ils ont pour fonction "complément du nom" car ils donnent des détails, des précisions sur le nom. On parle de compléments du nom "<u>détachés</u>" si l'adj. est "collé" au nom ("écharpe bleue") et de <u>compléments du nom "détachés"</u> si l'adj. est "décollé" du nom (ex. Tom, content, téléphona à ses parents). ☞ Le complément du nom peut aussi être un <u>GN détaché du nom</u> : "le castor, un excellent nageur, peut rapidement fuir ses ennemis" ou un <u>GNprép. lié au nom</u> : ex. "la fille de la fermière s'est blessée". On parle de GN étendu dans ces cas-là. A toi de créer une phrase avec deux adjectifs compléments du nom. Attention aux accords avec les noms !
Classe gramm. : prépositions Fonction gramm. : en grammaire, les prép. "introduisent" (= fonction) souvent des GN (<u>pendant les vacances</u>, <u>dans les arbres</u>). Cela signifie simplement qu'elles sont "posées" juste avant. ☞ Les prép. sont notamment connues grâce à cette fameuse suite (incomplète) : <u>A, dans, par, pour, en, vers, avec, de, sans, sous</u>. ☞ Les prép. apportent souvent des précisions liées au sens de ce qu'on dit dans la phrase (nuances sémantiques). Dans la phrase sur cette carte, <u>pendant</u> a une nuance de <u>temps</u> (<u>quand ?</u>) et <u>dans</u> une nuance de <u>lieu</u> (<u>où ?</u>). A toi de créer 2 phrases avec quelques prépositions. Veille à ce qu'elles introduisent bien un nom, un GN, un infinitif ou un pronom !	Classe gram. : noms communs Fonction gramm. : Ici, le nom commun "élèves" est le <u>sujet du verbe parler</u> (<u>qui est-ce qui effectue l'action de parler ? = les élèves</u>) et le nom commun "examens" "le <u>CVI du verbe parler</u> (<u>les élèves parlent de quoi ? = des examens</u>). ☞ Soulignés avec leurs déterminants (ces élèves, <u>des</u> examens), ces noms communs deviennent des GN. ☞ On reconnaît souvent les noms communs en repérant un déterminant devant eux (les élèves ; <u>des</u> examens). Les noms communs s'accordent en genre et en nombre avec les déterminants ! = les élèves, des examens. A toi de créer une phrase avec deux noms communs. Le premier sera le sujet du verbe et le deuxième le CVD ou CVI du verbe. Attention aux accords avec les déterminants !	Classe gram. : adjectifs Fonction gramm. : Ici, l'adjectif "contentes" est <u>attribut du sujet</u> "ces jeunes filles" (GN). ☞ L'attribut exprime une qualité, une manière d'être qui se rapporte au sujet (ces jeunes filles = contentes). On ne peut pas les supprimer (au contraire de l'adj. complément du nom) et on les reconnaît grâce à la présence de <u>verbes attributifs</u> (anciennement verbes d'état) : <u>être, rester, sembler, demeurer, paraître, devenir, avoir l'air, etc.</u> ☞ L'attribut du sujet s'accorde toujours en genre et en nombre avec le sujet du verbe : "Ces jeunes filles sont contentes". ☞ Attention à ne pas confondre l'attribut du sujet et le CVD. Les verbes qui "prennent" un CVD sont des verbes exprimant une <u>action</u> (ex. "acheter qqch", "manger qqch", etc.) alors que les verbes attributifs expriment un <u>état</u> (être "dans un état", paraître "dans un état", sembler "dans un état", etc.). Il faut donc tout de suite repérer les verbes attributifs quand tu fais de l'analyse. A toi de créer une phrase avec un adjectif attribut du sujet. Attention aux accords avec le sujet !

17.  Georges et Tom ont oublié <u>leurs</u> affaires à la maison... En guise de sanction, Georges doit faire en silence <u>ses</u> devoirs pour lundi; Tom, lui, doit préparer <u>sa</u> poésie de jeudi. 	15.  Le jour du marathon, Steve a couru <u>vingt-cinq</u> kilomètres. 	13.  <u>Un</u> chien nommé Médor errait tout seul dans les rues... Un jour, <u>le</u> chien trouva un propriétaire. Mais <u>l'</u>animal détruisit l'appartement de ce dernier. "Ah ! <u>Ce</u> sale chien ! se dit le propriétaire, je vais l'envoyer à la fourrière !". 
18.  Si tu veux des céréales, va à la cuisine et prends-<u>en</u> ! Tu peux vider le lave-vaisselle en même temps. Penses-<u>y</u> ! Merci. 	16.  <u>Le troisième</u> papillon que j'ai vu était le plus beau ! 	14.  <u>Certains</u> élèves estiment que <u>plusieurs</u> enseignants ne sont pas compétents. 

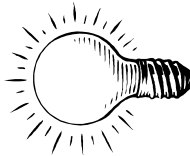
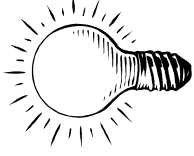
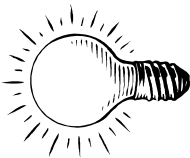
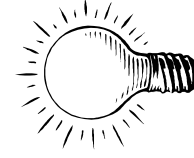
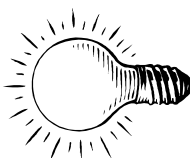
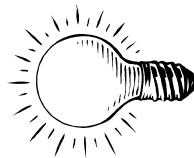
Classes gram. : <u>un, une(e), des = dét. art. indéf. l(e)s, la, l' = dét. art. déf. ce, cet(te), ces = dét. dém.</u> Fonction gram. : Les <u>dét. sont souvent "posés"</u> devant des <u>noms ou des GN</u>. On dit qu'ils "<u>déterminent</u>" (= fonction) des noms. Cela signifie qu'ils permettent de donner le genre et le nombre des noms qu'ils précèdent.	Classe gram. : <u>dét. numéral cardinal</u> (deux, trois, quatre, cent, cent vingt-quatre, cinq cents, etc.) Fonction gram. : Les <u>dét. sont souvent "posés"</u> devant des <u>noms ou des GN</u> (vingt-cinq kilomètres). On dit qu'ils "<u>déterminent</u>" (= fonction) des noms. Cela signifie qu'ils permettent de donner le genre et le nombre des noms qu'ils précèdent.	Classe gram. : <u>mon, son, ma, sa, ses, notre, nos, vos, leur, leurs, etc. : dét. poss.</u> Fonction gram. : Les <u>dét. sont souvent "posés"</u> devant des <u>noms ou des GN</u> (leurs affaires; ses devoirs; sa poésie). On dit qu'ils "<u>déterminent</u>" des noms (= fonction). Cela signifie qu'ils permettent de donner le genre et le nombre des noms qu'ils précèdent !
➤ Avec le nom (et/ou l'adj.), les <u>dét. forment toujours un GN</u> ! (un chien, le chien, l'animal, etc.). ➤ Le texte au recto commence par un <u>dét. art. indéf.</u>, car le chien est un chien encore inconnu du lecteur, c'est la 1^{re} fois qu'on le mentionne. Ainsi, pour commencer un énoncé oral ou écrit, mieux vaut utiliser des <u>dét. art. indéf.</u> lorsqu'on introduit des noms ou des GN. Puis, comme le chien a été identifié, on peut alors commencer à utiliser des <u>dét. art. déf.</u> et des <u>dét. dém.</u> Les <u>dét. art. déf.</u> et les <u>dét. dém.</u> font obligatoirement référence à <u>des noms ou des GN qui ont déjà été cités</u> plus haut dans un énoncé oral ou écrit. Les <u>dét. art. déf.</u> et les <u>dét. dém.</u> "définissent" et/ou "démontrent" précisément ce qui a déjà été introduit.	➤ Les <u>dét. num. card.</u> permettent <u>de compter</u> (le nombre de kilomètres par. ex.) ➤ Avec le nom (et/ou l'adj.), les <u>dét. forment toujours un GN</u> (vingt-cinq kilomètres) ! ➤ Attention, vingt et cent s'accordent seulement s'ils sont multipliés et s'ils ne sont pas suivis d'un autre chiffre. Ex. quatre-vingts, quatre-vingt-trois, deux cents, deux cent trente. Mille est toujours invariable !	➤ Avec le nom (et/ou éven. l'adj.), les <u>dét. forment toujours un GN</u> (leurs affaires). ➤ Les <u>dét. poss.</u> s'appellent des <u>dét. poss.</u> car ils indiquent soit une idée de possession, soit une idée d'affaires qui ne regardent que le "possesseur". Dans la phrase au recto, "leurs affaires", "ses devoirs" et "sa poésie" renvoient TOUS à des idées déjà identifiées ou connues des "possesseurs" ("leurs" affaires = les élèves savent que ce sont les leurs; "ses devoirs" = Georges sait de quoi il s'agit, on les lui a déjà données à faire; "sa poésie" = Tom sait de quoi il s'agit, on la lui a déjà donnée à apprendre). Pour utiliser des <u>dét. poss.</u>, dans un énoncé oral ou écrit, il faut donc faire référence à quelque chose de connu du "possesseur".
➤ Les <u>dét. s'accordent toujours en genre et en nombre</u> avec le nom ou le GN auquel ils se rapportent. A toi de créer un petit texte de 3-4 phrases qui montre que tu as saisi le fonctionnement de ces trois sortes de déterminants. Attention aux accords !	A toi de créer une phrase avec un déterminant numéral cardinal. Attention aux accords !	➤ Attention à ne pas confondre "leur" <u>dét. poss.</u> (devant un nom = <i>leurs affaires</i>) et "leur" <u>pron. pers.</u> (devant un verbe = <i>leur avouer</i> par ex.). Il faut aussi veiller à utiliser le bon <u>dét. poss.</u> selon le genre et le nombre du nom qu'on détermine (sa = fém., sing.; son = mas., sing., etc.). A toi de créer une ou deux phrases avec des <u>dét. poss.</u>. Attention aux accords !
Classe gramm. : <u>dét. indéf. (plusieurs, chaque, quelques, certains, divers, etc.)</u> Fonction gramm. : Les <u>dét. sont souvent "posés"</u> devant des <u>noms ou des GN</u>. On dit qu'ils "<u>déterminent</u>" (= fonction) des noms. Cela signifie qu'ils permettent de donner le genre et le nombre des noms qu'ils précèdent.	Classe gram. : <u>dét. (ou adj). numéral ordinal</u> (le troisième, le huitième, le soixante-quatrième, etc.) Fonction gram. : Les <u>dét. sont souvent "posés"</u> devant des <u>noms ou des GN</u> (le troisième papillon). On dit qu'ils "<u>déterminent</u>" (= fonction) des noms.	Classe gram. : <u>pron. pers.</u> Fonction gram. : Ici, le <u>pron. pers.</u> "en" reprend le GN "du pain" et est <u>CVD</u> du verbe "prendre". Le <u>pron. pers.</u> "y" reprend toute l'idée de la phrase précédente – c'est-à-dire de ne pas oublier de vider le lave-vaisselle – et est <u>CVI</u> du verbe "penser".
➤ Avec le nom (et/ou l'adj.), les <u>dét. forment toujours un GN</u> (certains élèves ; plusieurs enseignants) ! ➤ Les <u>dét. indéf.</u> s'appellent des <u>dét. indéf.</u> car ils indiquent une quantité non chiffrée ou une évocation vague de personne ou de chose. Attention, les <u>dét. s'accordent toujours en genre et en nombre</u> avec le nom ou le GN auquel ils se rapportent (certains élèves ; plusieurs enseignants).	➤ Les <u>dét. num. ord.</u> indiquent un ordre d'apparition ou de classement et sont souvent combinés avec un autre déterminant (le troisième). ➤ Avec le nom, les <u>dét. forment toujours un GN</u> (le troisième papillon) !	➤ Les pronoms personnels représentent souvent un GN, une idée citée plus haut dans un énoncé oral ou écrit. En effet, pour pouvoir utiliser "en" ou "y", il faut d'abord dire de quoi on parle (on ne peut pas le deviner !). Ensuite, on pronominalise ces GN ou ces idées. Cela donne de la cohésion et une logique d'enchaînement à un énoncé oral ou écrit, puisqu'on ne se répète pas !
➤ Attention, "chaque" est toujours invariable ! A toi de créer une phrase avec un <u>dét. indéf.</u>. Attention aux accords !	➤ Attention, il arrive que le <u>dét. num. ord.</u> devienne <u>adj.</u> lorsqu'il est attribut du sujet : "Sylvie est troisième". ➤ "Le premier" et "le dernier" peuvent être considérés comme des GN (dét. + nom).	➤ Attention à ne pas confondre "en" <u>pron. pers.</u> et "en" préposition ("nous y allons en voiture"). Les prépositions servent à introduire des noms, des GN. Elles ne représentent aucun élément cité plus haut. A toi de créer 2 phrases : dans la 2^{ème}, tu pronominaliseras un GN ou une idée que tu auras citée dans la 1^{ère}. Choisis entre "en" ou "y".

24.  Dans le magasin, les employés guettaient la venue de leurs chefs pour commencer à travailler. <u>Tous</u> se mirent à leurs besognes.... A 11 heures, ils ne virent toujours <u>personne</u> ! 	22.  <u>Quelles</u> belles performances ! 	19.  Eliott a prêté son smartphone à Thomas. <u>Il</u> devrait <u>le</u> <u>lui</u> rendre ! 
25.  <u>Quelle</u> robe préfères-tu ? 	23.  <u>Qui</u> a cassé le vase de ma grand-mère ? Malheureux ! <u>Qui</u> avez-vous fait ? 	21.  J'aime les pommes Canada ! <u>Elles</u> sont idéales pour les tartes aux pommes. D'ailleurs, <u>les miennes</u> ont souvent du succès. Regarde <u>celles-ci</u> ! Comme elles sont dorées ! 

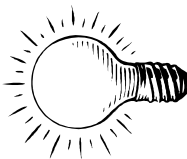
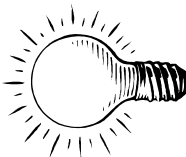
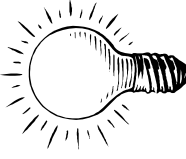
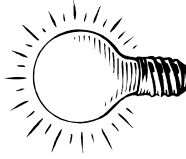
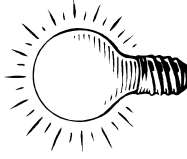
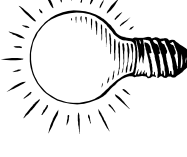
Classes gram. : - je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles : <u>pron. pers.</u> - <u>le, lui, la, leur, me, te, se, etc.</u> : <u>pron. pers.</u> Fonctions gram. : - "<u>il</u>" est un pronom personnel qui reprend "Thomas" et est <u>sujet</u> du verbe "rendre". "Je, tu, il, nous, vous, ils" sont souvent des pronoms personnels <u>sujets</u> ! - "<u>le</u>" est un pronom personnel qui reprend "smartphone" et est <u>CVD</u> (Thomas devrait rendre quoi à Elliot ? = "le" mis pour smartphone). - "<u>lui</u>" est un pronom personnel qui reprend "Elliot" et est <u>CVI</u> (Thomas devrait rendre son smartphone à qui ? = à "lui", mis pour "Elliot").	Classe gram. : quel, quels, quelle, quelles : dét. exclam. Fonction gram. : Les dét. exclam. sont souvent "posés" devant des noms ou des GN (quelles belles performances). On dit qu'ils "déterminent" (= fonction) des noms ou des GN. ⦿ Les dét. exclam. s'appellent des dét. <u>exclamatifs</u> car on les utilise pour <u>s'exclamer</u> (s'écrier d'une émotion, d'un sentiment) de quelque chose. ⦿ Attention, les dét. exclam. s'accordent en genre et en nombre avec le nom ou le GN auquel ils se rapportent (ex. <u>Quel</u> homme ! <u>Quels</u> beaux enfants !, etc.). ⦿ Avec le nom (et/ou l'adj.), les dét. forment toujours un GN (quelles belles performances) ! A toi de créer une phrase avec un dét. exclam. Attention aux accords !	Classe gramm. : certains, tous, aucuns, quelques-uns, l'un, l'autre, personne, etc. : pron. indéf. Fonction gramm. : Ici, le pron. indéf. "tous" reprend "les employés" et a pour fonction sujet du verbe "se mettre" ; le pron. indéf. "personne" reprend (ou renvoie à, fait référence à) "leurs chefs" et a pour fonction CVD du verbe "voir". ⦿ Les pronoms indéfinis reprennent souvent un GN, une idée cités plus hauts dans un énoncé oral ou écrit. En effet, pour pouvoir utiliser "tous" et "personne", il faut en général d'abord dire de quoi on parle (on ne peut pas le deviner !). Ensuite, on pronominalise ces GN ou ces idées. Cela donne de la cohésion et une logique d'enchaînement à un énoncé oral ou écrit, puisqu'on ne se répète pas ! ⦿ Les pron. indéf. s'appellent des pron. indéf. car ils remplacent une personne, un objet ou un animal d'une manière indéterminée, imprécise. Ils désignent une quantité indéfinie. ⦿ Attention, certains pron. indéf. sont toujours <u>invariables</u> : <i>personne, rien, nul, beaucoup, on, etc.</i> ⦿ Le pronom "<u>on</u>" est considéré comme un <u>pron. personnel</u> indéfini (il est les deux à la fois). A toi de créer 2 phrases : dans la 1^{ère}, tu pronominaliseras, avec un pron. indéf., un GN ou une idée que tu auras citée dans la 1^{ère}. Choisis la fonction.
⦿ Les pronoms personnels reprennent <u>TOUJOURS</u> des noms ou des GN cités plus hauts dans un énoncé oral ou écrit. En effet, pour pouvoir utiliser "il", "le" ou encore "lui", il faut d'abord dire de quoi/on parle (on ne peut pas le deviner !). Ensuite, on pronominalise les noms ou les GN. Cela donne de la cohésion et une logique d'enchaînement à un énoncé oral ou écrit, puisqu'on ne se répète pas ! ⦿ Attention à ne pas confondre "le" dét. (devant un nom) et "le" pron. pers. (devant un verbe) et à utiliser des pronoms qui tiennent compte du genre et du nombre des noms ou des GN ("le" = masc. sing.; "l'le" = fem. sing.; "les" = masc. plur. ou fem. plur., etc.). A toi de créer 2 petites phrases : dans la 1^{ère}, tu utiliseras des noms ou des GN sujets, CVD et CVI ; dans la 2^{ème}, tu pronominaliseras ces noms ou GN.	Classe gram. : qui ?, qu' ?, que ? lequel ? laquelle ?, etc. : pron. interro. Fonction gram. : Ici, le pronom interro. "qui" est sujet du verbe "casser" ; le pron. interro. "qu'" est lui CVD du verbe "faire" (vous avez fait quoi ? = qu' mis pour l'idée de la bêtise). ⦿ Ces 2 pron. font référence à des personnes et à des événements ou des personnes en particulier (c'est dans ce sens que ces pronoms "reprennent" quelque chose (ci). Les pronoms interro. servent à poser des questions ! ⦿ Les pron. interro. sont souvent "<u>posés</u>" devant des verbes. A ne pas confondre avec les dét. interro. qui eux sont souvent "<u>posés</u>" devant des noms ou des GN (par ex. "<u>Quelle</u> robe prêt-à-porter-tu ?") A toi de créer une ou deux phrases avec un pron. interro. sujet et un pronom interro. CVD.	Classe gram. : quel, quels, quelle, quelles : dét. interro. Fonction gram. : Les dét. interro. sont souvent "posés" devant des noms ou des GN (quelle robe ?). On dit qu'ils "déterminent" (= fonction) des noms ou des GN. ⦿ Les dét. interro. s'appellent des dét. <u>interro.</u> car on les utilise pour <u>poser des questions</u>. ⦿ Attention, les dét. interro. s'accordent en genre et en nombre avec le nom ou le GN auquel ils se rapportent (ex. <u>Quelle</u> robe ? <u>Quel</u> style ? <u>Quels</u> tableaux ? etc.). ⦿ Avec le nom (et/ou l'adj.), les dét. forment toujours un GN (quelles robes) A toi de créer une phrase avec un dét. interro. Attention aux accords !
Classes gram. : - je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles, etc. : <u>pron. pers.</u> - la mienne, les miennes, le (s) nôtre(s), le(s) vôtre(s), etc. : <u>pron. poss.</u> - ceux, celles, cela, <u>celles-ci</u>, celles-là, etc. : <u>pron. dém.</u> Fonction gram. : - "elles" est un pronom personnel qui reprend le GN "pommes Canada" et est <u>sujet</u> du verbe "aimer". "Je, tu, il, nous, vous, ils" sont souvent des pronoms personnels <u>sujets</u> ! - "<u>les miennes</u>," est un pronom possessif qui reprend le GN "tartes aux pommes" et est <u>sujet</u> du verbe "avoir". - "<u>celles-ci</u>" est un pronom démonstratif qui reprend le GN "tartes aux pommes" et est <u>CVD</u> (regarde quoi ? = "celles-ci", mis pour "tartes aux pommes"). ⦿ Les pronoms reprennent <u>TOUJOURS</u> des noms ou des GN cités plus hauts dans un énoncé oral ou écrit. En effet, pour pouvoir utiliser "elles", "les miennes" ou encore "celles-ci", il faut d'abord dire de quoi/on parle (on ne peut pas le deviner !). Ensuite, on pronominalise les noms ou les GN. Cela donne de la cohésion et une logique d'enchaînement à un énoncé oral ou écrit, puisqu'on ne se répète pas ! <u>Attention</u> à utiliser des pronoms qui tiennent compte du genre et du nombre des noms ou des GN ("le" = masc. sing.; "les" = masc. plur. ou fem. plur., etc.). A toi de créer 3 ou 4 phrases dans lesquelles tu utiliseras un pron. pers. sujet, un pron. poss. sujet et un pron. dém. CVD. Pense à une logique d'enchaînement !	Classe gram. : qui ?, qu' ?, que ? lequel ? laquelle ?, etc. : pron. interro. Fonction gram. : Ici, le pronom interro. "qui" est sujet du verbe "casser" ; le pron. interro. "qu'" est lui CVD du verbe "faire" (vous avez fait quoi ? = qu' mis pour l'idée de la bêtise). ⦿ Ces 2 pron. font référence à des personnes et à des événements ou des personnes en particulier (c'est dans ce sens que ces pronoms "reprennent" quelque chose (ci). Les pronoms interro. servent à poser des questions ! ⦿ Les pron. interro. sont souvent "<u>posés</u>" devant des verbes. A ne pas confondre avec les dét. interro. qui eux sont souvent "<u>posés</u>" devant des noms ou des GN (par ex. "<u>Quelle</u> robe prêt-à-porter-tu ?") A toi de créer une ou deux phrases avec un pron. interro. sujet et un pronom interro. CVD.	Classe gram. : quel, quels, quelle, quelles : dét. interro. Fonction gram. : Les dét. interro. sont souvent "posés" devant des noms ou des GN (quelle robe ?). On dit qu'ils "déterminent" (= fonction) des noms ou des GN. ⦿ Les dét. interro. s'appellent des dét. <u>interro.</u> car on les utilise pour <u>poser des questions</u>. ⦿ Attention, les dét. interro. s'accordent en genre et en nombre avec le nom ou le GN auquel ils se rapportent (ex. <u>Quelle</u> robe ? <u>Quel</u> style ? <u>Quels</u> tableaux ? etc.). ⦿ Avec le nom (et/ou l'adj.), les dét. forment toujours un GN (quelles robes) A toi de créer une phrase avec un dét. interro. Attention aux accords !

31.  Je me rends <u>à Paris(1)</u> dans deux semaines. J'adore faire du shopping <u>à Paris(2)</u> ! 	26.  Ce jour-là, Monsieur Duc s'est rendu <u>au</u> collège. Il est d'abord allé <u>aux</u> toilettes puis dans sa salle de classe, pour terminer ses corrections. 
28.  L'enfant s'approcha trop près du bord de la piscine et <u>plouf</u> ! Il tomba dedans et se blessa au genou. "<u>Aïe</u> !" s'écria le jeune garçon. 	27.  Il y a eu un accident sur l'A1. Je n'ai pas vu de photo des lieux <u>du</u> drame, mais à voir la tête <u>des</u> journalistes, cela devait être grave ! <u>Des</u> médias se sont déplacés. 
32.  <u>Ce soir</u>, le spectacle durera <u>deux</u> <u>heures</u>. 	30.  <u>Pendant les vacances</u>, j'ai construit une cabane <u>dans les arbres</u>. <u>Avec patience</u>, j'ai cloué toutes les planches moi-même ! 

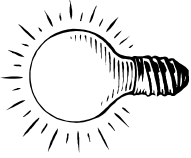
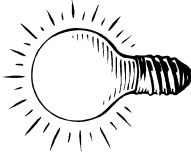
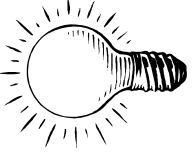
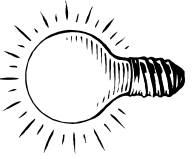
Classe gramm. : au, aux : <u>dét. art. définis contractés</u> Fonction gramm. : Les <u>dét. sont souvent "posés"</u> devant des <u>noms ou des GN</u> (au collége, aux toilettes). On dit qu'ils "<u>déterminent</u>" (= fonction) des noms. Cela signifie qu'ils permettent de donner le genre et le nombre des noms qu'ils précèdent.		Classe gramm. : - <u>plouf, crak, clak, boum, etc. : onomatopées</u> - <u>ate, zut, ah, oh, hélas, flûte, etc. : interjections</u> Fonction gramm. : Les <u>onomatopées servent à exprimer des bruits</u> (= fonction) ; les <u>interjections servent à exprimer des sentiments, des émotions, des douleurs, etc. (= fonction).</u>
➤ Avec le nom (e/ou l'adj.), les <u>dét.</u> forment toujours un GN (<u>au collége ; aux toilettes</u>) ! ➤ Les <u>dét. art. déf. contr.</u> s'appellent des <u>définis contractés</u> car ils consistent en <u>une "contraction" (joncture) d'une préposition (à) et d'un dét. art. déf. (le ou les)</u>. Ainsi, <u>au = à + le</u> et <u>aux = à + les</u>. En effet, pour des raisons phonétiques (facilité et justesse de prononciation), on ne peut pas dire "Monsieur Duc s'est rendu à le collége, ni à les toilettes. Cela dépend du genre et du nombre (féminin, masculin, singulier, pluriel) du nom que le dét. et la prép. accompagnent. Par ex., dans la phrase "Je vais à la piscine", on ne contracte pas à et la.	A toi de créer 2 phrases : la 1^{ère} contiendra une onomatopée (eh oui ! "onomatopée" est un nom féminin) et la 2^{ème} contiendra une interjection. Attention à bien distinguer les deux (onomatopée = bruit; interjection = sentiment, émotion, etc.)	Classe gramm. : - <u>ce soir : GN (dét. poss. + nom)</u> - <u>deux heures : GN (dét., num. card. + nom)</u> Fonction gramm. : le GN "<u>ce soir</u>" est un <u>CPremps</u> et le GN "<u>deux heures</u>" est un <u>CVtemps</u>. ➤ Pour trider à distinguer les CPleu des CVlieu, rappelle-toi qu'en général, même s'ils répondent tous les deux à la question où ?, les CVlieu se situent <u>presque toujours après des verbes de positionnement ou de déplacement : être, habiter, aller, venir, revenir, se rendre à, vivre, etc.</u> (= verbes intransitifs).
Classe gramm. : - <u>du (drame) des (journalistes) : <u>dét. art. déf. contr.</u></u> - <u>des (médias) : <u>dét. art. indéf.</u></u> Fonction gramm. : Les <u>dét. sont souvent "posés"</u> devant des <u>noms ou des GN</u> (du drame; des journalistes; des médias). On dit qu'ils "<u>déterminent</u>" (= fonction) des noms. Cela signifie qu'ils permettent de donner le genre et le nombre des noms qu'ils précèdent.	Classe gramm. : GNbrép. (prép. + (dét.) + nom) Fonction gramm. : "<u>pendant les vacances</u>" : <u>CPremps ; "dans les arbres" : CPleu ; "avec patience" : CPmanière</u> ➤ Les compléments de phrase de temps (CPremps) donnent des indications sur le moment (quand ?) la fréquence (à quelle fréquence ?) des actions exprimées dans les phrases. Quand a-t-je construit une cabane ? = "pendant les vacances". ➤ Les compléments de phrase de lieu (CPleu) donnent des indications sur le(s) lieu(x) (où ?) où se sont déroulées les actions exprimées dans les phrases. Où a-t-je construit une cabane ? = "dans les arbres". ➤ Les compléments de phrase de manière (CPmanière) donnent des indications sur la manière (comment ? de quelle manière ?) dont sont effectuées les actions exprimées dans les phrases. J'ai cloué toutes les planches comment ? = "avec patience". ➤ Les CP permettent de préciser le cadre, le contexte des actions exprimées. Si on dit "J'ai construit une cabane. J'ai cloué toutes les planches moi-même", il nous manque des détails sur où, quand et comment ? (circonstances). Bien que les CP soient souvent déplaçables et/ou supprimables, ils sont donc ESSENTIELS lorsqu'on écrit, pour donner des détails sur les circonstances qui entourent les faits.	Classe gramm. : - <u>à Paris(1) : GNbrép. (prép. + nom)</u> - <u>à Paris(2) : GNbrép. (prép. + nom)</u> Fonction gramm. : le GNbrép. "<u>à Paris</u>"(1) est un <u>CVlieu</u> et le GNbrép. "<u>à Paris</u>"(2) est un <u>CPleu</u>. ➤ Pourquoi ces deux GNbrép. n'ont-ils pas la même fonction dans ces 2 phrases ? Ils répondent pourtant tous les deux à la même question : où ? Souviens-toi de ceci : les CP donnent des détails, des précisions sur les faits énoncés ; dans la 2^{ème} phrase, "j'aime faire du shopping" est un fait et "à Paris" une précision sur ce fait. D'ailleurs, tu peux supprimer "à Paris" (tu peux dire simplement "j'aime faire du shopping") dans cette 2^{ème} phrase ! EN REVANCHE, dans la 1^{ère} phrase, "<u>à Paris</u>" est un complément de verbe de lieu obligatoire. Tu ne peux pas le supprimer (tu ne peux pas dire juste "je me rends". Cela n'a pas de sens...). Ainsi, dans cette 1^{ère} phrase, "se rendre à Paris" est l'action elle-même, ce n'est pas juste une circonstance, une précision de l'action. ➤ Pour trider à distinguer les CPleu des CVlieu, rappelle-toi qu'en général, même s'ils répondent tous les deux à la question où ?, les CVlieu se situent <u>presque toujours après des verbes de positionnement ou de déplacement : être, habiter, aller, venir, revenir, se rendre à, vivre, etc.</u> (= verbes intransitifs).
➤ Le <u>dét. "des" (médias)</u>, lui, est un <u>dét. art. indéf.</u> car il ne consiste pas en la contraction d'une prép. et d'un dét. On le repère facilement en le remplaçant par "un" (un média s'est déplacé). Si le remplacement fonctionne, il s'agit d'un <u>dét. art. indéf.</u> A toi de créer 3 phrases : la 1^{ère} contiendra le dét. art. déf. contr. "du" et les 2 autres reprendront compte de la différence entre "des" dét. art. indéf. et "des" dét. art. déf. contr. Attention aux accords !	A toi de créer 2 ou 3 phrases dans lesquelles tu utiliseras des GNbrép. à fonction de CPleu, CPremps et CPmanière.	A toi de créer 2 phrases : la 1^{ère} contiendra un GN ou un GNbrép. à fonction de CPremps et la 2^{ème} phrase un GN ou GNbrép. à fonction de CVtemps. ➤ Pour trider à distinguer les CPremps des CVtemps, rappelle-toi qu'en général, même s'ils donnent tous deux des détails sur le temps (quand ? combien de temps ?), les CVtemps se situent en général après des verbes qui indiquent une durée ou un moment : durer, dormir, marcher, rester, vivre, régner, etc. (= verbes intransitifs).

37.	 J'étais à la bibliothèque, j'^{en}(1) sors à l'instant. J'y suis allée ^{en}(2) voiture. J'ai d'ailleurs pensé à ramener tes livres sur la 1^{ère} Guerre Mondiale, tu m'avais dit que tu t'^{en}(3) fichais. 	38.	 Elle ^{n'est pas} retournée au travail depuis son accident. 
35.	 Quand je voyage à Londres, je vais ^{partout}. J'aime le Hard Rock Café ! ^{Là}, il y a toujours de l'ambiance. 	36.	 Demain, je me rends à la banque. J'^y(1) vais car je souhaite ouvrir un compte... cela fait longtemps que j'^y(2) pense. 
33.	 Aujourd'hui, je suis allé au stade. J'y suis resté ^{longtemps} ! 	34.	 Ce soir, j'attends ^{impatiemment} le retour de mes parents. J'ai ^{trop} mangé et j'ai vomé toute la soirée. 

Classe gramm.: <u>aujourd'hui</u>, maintenant, souvent, parfois, après, <u>longtemps</u>, etc. : <u>adverbes de temps</u> Fonction gramm. : l'adverbe "<u>aujourd'hui</u>" est <u>CP</u>temps et l'adverbe "<u>longtemps</u>" est <u>CV</u>temps.	Classe gramm.: <u>là</u>, <u>ici</u>, <u>là-bas</u>, <u>partout</u>, ailleurs, autour, au milieu, etc.: <u>adverbes de lieu</u> Fonction gramm. : l'adverbe "<u>partout</u>" est <u>CV</u>lieu et l'adverbe "<u>là</u>" est <u>CP</u>lieu.	Classe gram : - en(1) : <u>pronom personnel adverbial</u> - en(2) : <u>préposition</u> - en(3) : <u>pronom personnel</u> Fonction gramm. - en(1) : <u>CV</u>lieu (Je sors d'où ? = d'"en" mis pour le GNprép. "à la bibliothèque"). - en(2) : <u>introduit le nom "voiture"</u> (les prép. introduisent des noms, des GN, des infinitifs, des pronoms. Elles ne reprennent rien dans la phrase et ne sont donc pas pronom i). - en(3) : <u>CV</u>i ("tu m'as dit que tu te fichais" <u>dé</u> quoi ? = de "en" mis pour l'idée de ramener les livres).
➤ Les adverbes de temps donnent des indications sur le moment (Quand ? = aujourd'hui) la fréquence, la durée (à quelle durée ? = longtemps) des actions exprimées dans les phrases. ➤ Pourquoi ces deux adverbes n'ont-ils pas la même fonction dans ces 2 phrases alors qu'ils donnent tous deux des indications sur le temps des actions (quand ? = "aujourd'hui", combien de temps ? = "longtemps"). Souviens-toi de cet : les adverbes de temps donnent des détails, des précisions sur les faits énoncés : dans la 1^{ère} phrase, "Je suis allé au stade" est un fait et "aujourd'hui" une précision sur ce fait. D'ailleurs, tu peux supprimer "aujourd'hui" (tu peux dire simplement "Je suis allé au stade"). EN REVANCHE, "longtemps" est un complément de verbe de temps obligatoire. En effet, quand on utilise des verbes comme "rester" tel qu'il est utilisé dans l'exemple, l'indication de la durée (longtemps) est essentielle ! La personne qui entend ou qui lit cette phrase a obligatoirement besoin de cette information. Ainsi, dans le cas présent, "rester longtemps" est l'action elle-même, ce n'est pas juste une circonstance, une précision de l'action.	➤ Pour t'aider à distinguer les CPlieu des CVlieu, rappelle-toi qu'en général, même s'ils répondent tous les deux à la question où ?, les CVlieu se situent presque toujours après des verbes de positionnement ou de déplacement : <u>habiter, aller, venir, revenir, se rendre à, vivre, etc.</u> (= verbes intrinsèques). ➤ Pour t'aider à distinguer les CPlieu des CVlieu, rappelle-toi qu'en général, même s'ils répondent tous les deux à la question où ?, les CVlieu se situent presque toujours après des verbes de positionnement ou de déplacement : <u>habiter, aller, venir, revenir, se rendre à, vivre, etc.</u> (= verbes intrinsèques).	➤ Attention, "en"(1) ne peut pas être CPlieu puisqu'il est lié au verbe "sortir", qui est un verbe de déplacement. Rappelle-toi que, pour repérer un CVlieu, il te faut être curieux, et observer les verbes dans les phrases. S'il y a un verbe de déplacement ou de positionnement, le mot ou groupe de mots souligné (ici, le pronom "en"(1)) est toujours obligatoire, essentiel et donc, CVlieu. Enfin, le pronom "en"(1) est un pron. pers. adv. car il indique un lieu, à la manière d'un adverbe de lieu.
A toi de créer 2 phrases : la 1^{ère} contiendra un adverbe de temps CPtemps et la 2^{ème}, un adverbe de temps CVtemps.	A toi de créer 2 phrases : la 1^{ère} contiendra un adverbe de lieu CPlieu et la 2^{ème}, un adverbe de lieu CVlieu.	A toi de créer quelques phrases. Il faut qu'elles contiennent "en" pron. pers. adv à fonction de CVlieu: "en", prép. qui introduit un nom ou un GN : et "en" pron. pers. à fonction de CVi.
Classe gramm.: <u>tranquillement</u>, <u>rapidement</u>, <u>impatiemment</u>, <u>trop</u>, <u>beaucoup</u>, <u>assez</u>, <u>mal</u>, <u>fort</u>, etc. : <u>adverbes de manière</u> Fonction gramm. : l'adverbe "<u>impatiemment</u>" est <u>MOD</u>verbe(manière) et l'adverbe "<u>trop</u>" est <u>MOD</u>verbe(manière)	Classe gramm.: - y(1) : <u>pronom personnel adverbial</u> - y(2) : <u>pronom personnel</u> Fonction gramm. : le pron. pers. adverbial "y"(1) a pour fonction <u>CV</u>lieu ("Je vais où ?" = "y" mis pour le GN "à la banque") ; et le pron. pers. "y"(2) est <u>CV</u>i ("Cela fait longtemps que je pense à quoi ?" = "y" mis pour l'idée d'ouvrir un compte).	Classe gram : <u>ne...pas</u>, <u>ne...rien</u>, <u>ne...plus</u>, <u>ne...guère</u>, etc. : <u>adverbes de négation</u> Fonction gramm. Les adv. de nég. sont des <u>MOD</u>verbe(manière)
➤ Les adverbes de manière donnent des indications sur la manière (comment 2 de quelle manière ? = impatiemment) dont se sont déroulées les actions exprimées dans les phrases et/ou sur une quantité (à quelle quantité ? = trop). ➤ Tout comme d'autres sortes d'adverbes (lieu, temps), les adverbes de manière ne sont pas toujours obligatoires (tu peux souvent les supprimer), mais, comme ils modifient TOUJOURS la manière d'effectuer une action, on les appelle des <u>modificateurs de verbe (MOD</u>verbe). En effet, si tu dis par ex. "Jean mange beaucoup" ou "Jean mange peu", les adverbes modifient la manière, la quantité "de manger" ! Dans ce sens, ils deviennent essentiels pour la précision des informations (à la manière d'un "Cvmanière", on pourrait dire).	➤ La seule différence entre ces deux "y", c'est que le premier reprend un lieu et le deuxième une idée. C'est en ce sens que y"(1) est un pron. pers. adv. et non un pron. pers. (tout court). C'est une sorte d'adverbe de lieu !	➤ Les adv. de nég. modifient la manière d'effectuer l'action exprimée par le verbe (on exécute ou non l'action/l'état exprimé par le verbe). On peut les considérer comme des adverbes de manière car ils nous donnent des indications sur la manière dont se sont déroulées les actions exprimées par les verbes ("retourner" ou "ne pas retourner"). En effet, dans l'ex. "elle est retournée au travail" ou "elle n'est pas retournée au travail", on voit que l'adverbe "ne...pas" modifie la façon de retourner ! Dans ce sens, les adv. de nég. sont essentiels pour la précision des informations (à la manière d'un "Cvmanière", on pourrait dire), bien qu'ils soient supprimables.
➤ Attention, les <u>MOD</u>verbe(manière) se situent toujours en milieu de phrase (après les verbes en général). En effet, si tu les places ou les identifies en tête de phrase, suivis d'une virgule, ils peuvent devenir déplaçables et donc, avoir pour fonction Cvmanière. Par ex. "Joyeusement, Jean se rendit à l'école". Ici la fonction de l'adverbe "joyeusement" est discutable, mais comme il est déplaçable (au contraire de "Jean s'exprime clairement" par ex.), il peut être considéré comme un Cvmanière. A voir selon les cas...	➤ Attention y"(1) ne peut pas être CPlieu puisqu'il est lié au verbe "aller", qui est un verbe de déplacement. Rappelle-toi que, pour repérer un CVlieu, il te faut être curieux, et observer les verbes dans les phrases. S'il y a un verbe de déplacement ou de positionnement, le mot ou groupe de mots souligné (ici, le pronom "y"(1)) est toujours obligatoire, essentiel, et donc CVlieu.	➤ Souvent, les adv. de nég. "encadrent" le verbe. Les adverbes (lieu, temps, manière, nég.) s'appellent d'ailleurs des adverbes car dans la plupart des cas (sauf quand ils sont en tête de phrase), ils sont "posés" à côté ("ad") du verbe (d'où l'expression "modificateur de verbe").
A toi de créer 2 phrases : la 1^{ère} contiendra un adverbe de manière à fonction de <u>MOD</u>verbe et la 2^{ème}, un adverbe de manière indiquant une quantité à fonction de <u>MOD</u>verbe.	A toi de créer 2 phrases : la 1^{ère} contiendra le pron. pers. "y" à fonction de <u>CV</u>i et la 2^{ème}, le pron. pers. adv. "y" à fonction de <u>CV</u>lieu.	➤ Rappelle-toi que les adverbes, qu'ils soient de temps, de lieu, de manière ou de négation, sont TOUJOURS invariables ! A toi de créer une phrase avec un adv. de nég. MODverbe.

4.	 Que sont les <u>verbes transitifs directs</u> ? Que sont les <u>verbes transitifs indirects</u> ? Que sont les <u>verbes intransitifs</u> ? 	2.	 Définis les notions de <u>"genre"</u> et de <u>"nombre"</u> d'un mot. 	39.	 <u>Après</u> son devoir de français, Tom commença celui d'allemand. Sa mère l'appela pour souper, mais il voulait le terminer. "Je viens <u>après</u>", répondit-il. 	40.	 Murielle est <u>une fille active</u> : ses semaines sont remplies ! Aujourd'hui, elle est <u>au fitness</u>. 
11.	 Le <u>vieil</u> homme <u>au chapeau</u> et <u>à la</u> <u>canne</u> s'est approché de la porte. 	3.	 Qu'est-ce qu'un <u>GN</u> ? Qu'est-ce qu'un <u>GNprép</u> ? 				

Classes gram. : - <u>en, dans, pendant, après(1), depuis, etc. :</u> - <u>prépositions de temps</u> - <u>depuis, après(2), pendant, avant, enfin, bientôt, etc. :</u> <u>adverbes de temps</u> Fonctions gram. : - <u>"après"(1) :</u> <u>introduit le GN "son devoir de français"</u> - <u>"après"(2) :</u> <u>CVtemps (verbe indiquant à la fois un déplacement + un moment + non supprimable sans que tout le sens de la phrase ne change).</u> ➤ Les prép. "introduisent" des noms, des GN (après <u>son</u> <u>dévoir</u>), des verbes à l'infinitif, des pronoms. Cela signifie simplement qu'elles sont "posées" juste devant. Tu ne peux donc pas les confondre avec les adverbes qui eux sont souvent "posés" à côté des verbes (CV = complément de verbe obligatoire !). A toi de créer 2 phrases : dans la 1^{ère}, tu utiliseras le mot "depuis" en tant que prép. de temps et dans la 2^{ème}, le mot "depuis" en tant qu'adv. de temps.	S'intéresser au "genre" d'un mot, c'est se demander s'il est masculin ou féminin ➤ Autrement dit, si on s'intéresse à la classe d'un mot, on s'intéresse à son "sexe". La classe grammaticale d'un mot t'est donnée dans le dictionnaire. S'intéresser au "nombre" d'un mot, c'est se demander s'il est singulier ou pluriel. ➤ On le sait en général en observant les autres mots qui se rapportent à lui (par ex., si dans une phrase, le nom "enfants" est au pluriel, les déterminants et les adjectifs qui s'y rapportent le seront aussi !). ➤ Lorsque l'on fait de l'analyse, il faut être au clair avec les notions de "genre" et de "nombre". En effet, lorsqu'on maîtrise l'analyse grammaticale, on comment moins d'erreurs orthographiques. La grammaire et l'orthographe sont donc extrêmement liées.	Les verbes transitifs directs sont des verbes qui "prennent" toujours un CVD (complément de verbe direct). ➤ Les verbes transitifs directs ne demandent pas l'utilisation de prépositions ajoutées eux. Par ex. "on achète qqch" et non "à qqch", "on mange qqch" et non "à qqch", "on aime qqun ou qqch" et non "à qqun ou à qqch". Voilà pourquoi on pose les questions <u>qui/quoi ?</u> après ces verbes pour identifier des CVD. Les verbes transitifs indirects sont des verbes qui "prennent" toujours un CVI (complément de verbe indirect). ➤ Les verbes transitifs indirects demandent l'utilisation de prépositions après eux. Par ex. "on se souvient de qqch/ide qqun" et non "qqch/qqun", "on téléphone à qqun" et non "qqun", "on rit de qqch/ide qqun" et non "qqch/qqun". Voilà pourquoi on pose les questions à <u>quid ? de quide quod ?</u> après ces verbes pour identifier des CVI. ➤ Certains verbes sont "doublement transitifs". Cela signifie qu'ils prennent à la fois un CVD et un CVI : ex. "donner qqch à qqun", "offrir qqch à qqun", "proposer qqch à qqun", etc. Les verbes intransitifs sont des verbes qui ne "prennent" ni CVD ni CVI. C'est pour cela qu'ils s'appellent "intransitifs". Par contre, ils demandent des compléments de lieu, de temps, de manière. ➤ Les verbes intransitifs sont par ex. <u>aller</u>, "on va quelque part et non "quor", "à qu", etc. <u>Dormir</u> : "on dort combien de temps et non "à qu", "qu", "de qu", etc. <u>Marcher</u> : "on marche comment ("rapidement" par ex) et non marcher "quor", "à qu", "à quor", etc. Il y en a plein d'autres ! Par conséquent, tu dois être très curieux quand tu fais de l'analyse et le demander à quelle sorte de verbe tu as affaire pour identifier les dons compléments.
Classes gram. : une fille active : GN (dét. art. indéf. + nom + adj.) ; au fitness : GN (dét. art. déf. contr. + nom) Fonctions gram. : Le GN "une fille active" est attribut du sujet "Murielle", le GN "au fitness" est CVlieu. ➤ Ici, tu devrais tout de suite repérer le verbe "être" qui est un verbe attribut. Les verbes attributifs expriment une qualité, une manière d'être qui se rapporte au sujet (Murielle = fille active). On ne peut pas les supprimer et on les reconnaît grâce à la présence de verbes attributifs (ou verbes d'état) : <u>être, rester, sembler, demeurer</u>, etc. ➤ L'attribut du sujet s'accorde toujours en genre et en nombre avec le sujet du verbe : "Murielle est une jeune fille active". ➤ Attention à ne pas confondre l'attribut du sujet et le CVD. Les verbes qui "prennent" un CVD sont des verbes exprimant une action (ex. "acheter qqch", "manger qqch", etc.) alors que les verbes attributifs expriment un état (être "dans un état", paraître "dans un état", sembler "dans un état", etc.). Il faut donc tout de suite repérer les verbes attributifs quand tu fais de l'analyse !	Un GN est un groupe nominal. Un GN est un groupe de mots constitués AU MOINS d'un dét. et d'un nom (GN minimal). ➤ Par ex. "Le chat" ("le" = dét., "chat" = nom commun). On parle de groupe nominal car le mot "<u>noyau</u>" (le mot qui est indispensable dans le groupe) est un nom. C'est pour cela qu'on ne parle pas de Gprép. (le "N" est donc important !). Un GNPrép. est un groupe nominal prépositionnel. Un GNPrép. est un groupe de mots constitués AU MOINS d'une préposition et d'un nom (GNPrép. minimal). ➤ Par ex. "J'ai donné mon livre à Claudine" : "à" = prép.; Claudine = nom propre. Très souvent, le GNPrép. contient également un déterminant : "à l'école" par ex. ➤ Un nom commun ou propre souligné <u>tout seul</u> dans une phrase n'est donc pas un GN.	Classe gramm. : - <u>vieil : adjectif</u> - <u>au chapeau : GN</u> - <u>à la canne : GNPrép.</u> Fonction gramm. : L'adjectif "vieil", le GN "au chapeau" et le GNPrép. "à la canne" sont tous compléments du nom "homme". Le mot noyau de ce GN "étendu" est donc "homme" et les autres mots sont "ses extensions". ➤ On reconnaît que l'adj. "vieil", le GN "au chapeau" et le GNPrép. "à la canne" sont des compléments du nom car ils donnent des détails, des précisions sur le nom "homme".
➤ Attention à ne pas confondre l'attribut du sujet le CVlieu. Les verbes qui "prennent" un attribut du sujet sont des verbes exprimant un état alors que les verbes qui "prennent" un CVlieu sont des verbes exprimant un <u>déplacement</u> ou un <u>positionnement</u>. <u>être</u> (lorsqu'il exprime un positionnement comme c'est le cas avec "être au fitness"), <u>aller, habiter, venir, sortir, se rendre</u>, etc. En effet, au contraire "être une fille active", "être au fitness" n'exprime pas une qualité, une manière d'être qui se rapporte à "Murielle", mais bien un positionnement. A toi de créer 2 phrases : dans la 1^{ère}, tu utiliseras le verbe être avec un GN à l' fonction d'attribut du sujet ; dans la 2^{ème}, tu utiliseras le verbe être avec un GN CVlieu.	➤ L'avantage du GN(prép.) c'est qu'on peut l'enrichir. L'étendre : ▶ d'un adjectif, par ex. : "la jeune fille", "à la jeune fille" (le GN et le GNPrép. sont enrichis de l'adjectif "jeune") ▶ d'un autre GNPrép., par ex. : "la jeune fille de la ville" (le GN "la jeune fille" est enrichi du GNPrép. "de la ville") ➤ Dans un GN, les adjectifs et les autres GNPrép qui enrichissent un GN minimal ont toujours pour fonction <u>complément du nom</u> noyau.	A toi de créer 1 phrase : celle-ci contiendra un nom noyau que tu enrichiras d'un adj. complément de ce nom, d'un GN complément de ce nom et d'un GNPrép. complément de ce nom.

	20.  Jim et Ben se sont fait gronder par leurs⁽¹⁾ parents car ils sont rentrés trop tard ce soir. Ils ont tenté de leur⁽²⁾ donner une explication... 	29.  Que sont les nuances sémantiques des compléments ? 
	1.  Lors de l'analyse d'une phrase, comment distinguer classe et fonction grammaticale d'un mot ou d'un groupe de mots ? 	5.  La fille de Charlie s'est moquée de sa voisine. 

Les nuances sémantiques donnent des indications sur le lieu et le moment des actions exprimées dans les phrases ainsi que sur la manière dont ces actions sont effectuées. ➤ Il existe d'autres nuances sémantiques, comme la cause, le moyen, la conséquence, l'opposition, etc., mais nous ne voyons pour le moment que le lieu, le moment (temps) et la manière. ➤ L'adjectif "sémantique" signifie en grec ancien "sens", "signification". Le nom "nuance", lui, signifie "différence". Ainsi, "nuance sémantique" signifie "différence de sens". ➤ Les sujets, les CVD, les CVI, les attributs du sujet, eux, ne donnent AUCUNE indication de sens (temps, lieu, manière). Ainsi, les compléments de temps, de lieu et de manière peuvent être des compléments de phrase de lieu (CPlieu = "À l'école, j'apprends beaucoup!"), de temps (CPtemps = "Ce matin, je vais à l'école) ou de manière (CPmanière = "Avec motivation, il révise pour ses examens"). Ils sont en général supprimables. ➤ Mais le temps, la manière et le lieu peuvent également être exprimés par dés compléments de verbe obligatoires (qu'on ne peut pas supprimer). Par ex. "Je vais à Stora" (CVlieu): "J'ai marché deux heures" (CVtemps = on ne peut pas supprimer "deux heures" sans changer entièrement le sens de la phrase); "Je cours vite" (modificateur du verbe "courir" = MODverbe). On ne parle de modificateur que lorsque la manière est exprimée. On peut le concevoir comme une sorte de CXmanière... Il s'appelle un "modificateur de verbe" parce qu'il modifie la manière de courir. En effet, si je dis "Je cours vite" ou "Je cours lentement", cela "modifie" la manière de courir !	Classe gram. : leurs(1) : dét. poss. ; leur(2) : pron. pers. Fonctions gram. : "leurs"(1) détermine le nom "parents" ; "leur"(2) est CVI du verbe "donner" ("ils ont tenté de donner une explication" à qui ? = à "leur", mis pour le nom "parents") ➤ Les dét. poss. s'appellent des dét. poss. car ils indiquent soit une idée de possession, soit une idée d'affaires qui ne regardent que le possesseur. Dans la phrase au recto, "leurs parents" renvoient à des idées déjà identifiées ou connues des "possesseurs" "Jin et Ben ("leurs" parents = Jin et Ben savent que ce sont les leurs). Pour utiliser des dét. poss. dans un énoncé oral ou écrit, il faut donc faire référence à quelque chose de connu du "possesseur". ➤ Tu ne dois pas confondre "leur", déterminant qui se situe toujours devant un nom ou un GN et qui s'accorde en genre et en nombre avec ce nom ou ce GN et "leur", pron. pers. qui reprend toujours un nom, un GN ou une idée citée plus haut dans un énoncé oral ou écrit. En effet, pour pouvoir utiliser "leur donner", il faut d'abord dire de qui on parle (on ne peut pas le deviner !). Ensuite, on pronominalise les noms, les GN ou les idées. Cela donne de la cohésion et une logique d'enchaînement à un énoncé oral ou écrit, puisqu'on ne se répète pas ! ➤ Attention, "leur", pron. pers., au contraire de "leur" déterminant, est TOUJOURS invariable ! Par exemple, tu ne peux pas dire "Je leurs ai dit", cela est grammaticalement incorrect ! A toi de créer 2 ou 3 phrases : dans l'une d'elle, tu utiliseras "leur" dét. poss. (attention aux accords !) et dans une autre, "leur" pron. pers., qui renverra à une idée, un nom ou un GN qui tu auras déjà cité.	
Classe gramm.: - de Charlie : GNprép. (prép. + nom propre) - de sa voisine : GNprép. (prép. + dét. poss. + nom commun) Fonction gramm. : Le GNprép. "de Charlie" est complètement du nom "fille" et le GNprép. "de sa voisine" est CVI du verbe "se moquer". ➤ Comment ne pas confondre ces 2 fonctions ? On dit pourtant la fille "de qui ?" et s'est moquée "de qui ?". Rappelle-toi de ceci : un complément du nom complète un nom (c'est le cas de "de Charlie") alors qu'un CVI suit un verbe (c'est le cas de "de sa voisine"). En fait, les questions qui, quoi, à qui, à quoi, de qui, de quoi pour identifier des CVD et des CVI ne doivent se poser qu'après des verbes. Ce n'est pas pour rien qu'on parle de complément de verbe... ! A toi de créer 1 ou 2 phrases. Elle(s) devra(ont) contenir un GNprép. complètement du nom et un GNprép. CVI que tu distingueras clairement.	La classe grammaticale d'un mot ou d'un groupe de mots correspond à son identité. La fonction grammaticale d'un mot ou d'un groupe de mots correspond à son rôle (souvent, le rôle par rapport au verbe mais également le rôle par rapport à l'entier de la phrase). ➤ Tout comme les humains ont classé par exemple des sortes de poissons (anguille, brochet, saumon, carpe, etc.), ou encore des sortes d'arbres (chêne, bouleau, sapin, peuplier, etc.), ils ont également classé des sortes de mots ou groupes de mots (verbe, adjectif, nom commun, déterminant, GN, GNprép., etc.). La classe d'un mot ou d'un groupe de mots n'est pas toujours facilement identifiable... Il arrive qu'un même mot n'ait pas la même classe selon son utilisation dans la phrase. Par exemple, dans la phrase "Le stylo est sur la table", "le" est un déterminant, alors que dans la phrase "Marc le lance à Steve", "le" est pron. pers. ➤ Ces mots ou ces groupes de mots jouent TOUJOURS un rôle par rapport au verbe (celui-ci étant "le pilier" de la phrase) ou au reste de la phrase (compléments de phrase par ex.). La fonction d'un mot ou d'un groupe de mots n'est pas toujours facilement identifiable... Il faut être méthodique et souvent, procéder par élimination. Par exemple, on commence toujours par identifier le sujet d'un verbe avant de poursuivre l'analyse (où sont les CVD, les CVI, les CP, etc.).	

Annexe V (valable pour les cartes 5 à 40, hormis la 29)

POUR CHAQUE CARTE QUE JE JOUE, JE CREE MES PROPRES PHRASES !

(J'indique toujours les classes et fonctions des mots ou groupes de mots. Je souligne, entoure, encadre, relie, etc. des éléments qui m'aident à comprendre et à retenir les notions)



Carte 5	
Carte 6	
Carte 7	
Carte 8	
Carte 9	
Carte 10	
Carte 11	
Carte 12	
Carte 13	
Carte 14	
Carte 15	

Annexe VI

Evaluation diagnostique :

les classes et les fonctions gramm. des mots et des groupes de mots

Total : / 24pts

EXERCICE 1 : Indique précisément la classe et la fonction grammaticales des mots et/ou groupes de mots soulignés dans l'extrait de la nouvelle policière ci-dessous.

M. Walter Baxter lut longtemps un grand nombre de romans policiers. Il était devenu un véritable enquêteur ! Le jour où il décida d'assassiner son oncle, il savait donc qu'il ne devrait pas commettre le moindre impair. Il savait aussi que pour éviter toute possibilité d'erreur, le(1) mot d'ordre devait être « simplicité »... Pas de fausses pistes manigancées. Si, quand même ! Il y pensa patiemment... Il faudrait qu'il cambriole la maison de son oncle, de telle manière que le meurtre semble être un cambriolage ayant mal tourné. Sans cela, comme il était l'unique héritier de son oncle, on le(2) désignerait comme suspect numéro 1. Cela ne devait pas arriver.

Frédéric Brown, *Erreur fatale*, in. « Fantôme et farfouilles », 1961.

Mot ou groupe de mots	Classe gramm. du mot ou groupe de mots	Fonction. gramm. du mot ou groupe de mots
Walter		
longtemps		
un		
de		
un véritable enquêteur		
son oncle		

toute		
le(1)		
fausses		
y		
patiemment		
de son oncle		
le(2)		
cela		

/14pts

EXERCICE 2 : Dans les 2 phrases ci-dessous, indique quel GNprép. "à Sion" a pour fonction CVlieu et quel GNprép. "à Sion" a pour fonction CPlieu. Justifie ton choix à côté de tes réponses.

1. Demain, je vais à Sion. :
2. A Sion, on trouve toutes sortes de gens. :

/2pts

EXERCICE 3 : Dans les 2 phrases ci-dessous, indique quel GNprép. "pendant trois jours" a pour fonction CVtemps et quel GNprép. "pendant trois jours" a pour fonction CPtemps. Justifie ton choix à côté de tes réponses.

1. Pendant trois jours, j'ai observé les baleines. :
2. La randonnée a duré pendant trois jours. :

/2pts

EXERCICE 4 : Respecte les consignes ci-dessous et fais attention à l'orthographe !

1. Crée une/deux phrases avec un verbe conjugué et un **pronom personnel sujet** (souligne-le).
.....
2. Crée une phrase avec un verbe conjugué et un **adjectif attribut du sujet** (souligne-le).
.....
3. Crée une/deux phrases avec un verbe conjugué et un **pronom possessif CVD** (souligne-le).
.....

/6pts

Annexe VII

Règles du jeu		
1.	2.	3.
Le "chef" constitue la pioche des cartes, dans l'ordre. Il pose la pioche au milieu et désigne le premier joueur. Chaque fois qu'un élève joue, les autres attendent de voir s'il remporte la carte ou non et observent la phrase ou le petit texte avec lui. <u>Même si elle ne remporte pas la carte, la personne la garde devant elle !</u> Si vous la remportez, vous la gardez devant vous également, et attendez que tous les membres du groupe aient joué une carte. A vous de définir quand la carte est décidée "non remportée" : après 20 sec. par ex. <u>La seule personne autorisée à donner les réponses est celle qui joue la carte !</u> Pour remporter la carte, vous devez réussir à donner la classe et la fonction de TOUS les mots encadrés en bleu figurant sur votre carte !! (partie orange au verso). Le "chef" vérifie les réponses avec le groupe, pour éviter que quelqu'un triche. 	Après un tour (une fois que chaque membre a tiré une carte), <u>TOUS LES MEMBRES</u> : lisent <u>ATTENTIVEMENT</u> (très important !) <u>TOUTES les explications au verso de leur carte et se munissent des feuilles permettant de créer des phrases.</u> ➤ Chaque fois que vous créez des phrases, vous <u>soulignez, inscrivez, entourez tout ce qui vous permet de montrer que vous avez compris !</u> (verbes, mots ou groupes de mots concernés). Il faudra vous en servir pour réviser : ce travail de repérage est donc très important ! <u>Indiquez bien la classe et la fonction de chaque mot ou groupe de mots !</u> ➤ Si quelque chose n'est pas clair suite à votre lecture ou si avez des difficultés pour créer votre(vos) phrases, les autres membres du groupe doivent vous aider, car personne ne peut reprendre une carte tant que chacun n'a pas fini le travail attendu.	Une fois le travail terminé pour chacun des membres du groupe, les élèves qui n'ont pas remporté leur carte la remettent sous la pioche, et ceux qui l'ont remportée la gardent devant eux (ils "gagnent" la carte !). Rappelez-vous qu'il s'agit d'un jeu de "solidarité" où il faut s'entraider. Si vous travaillez bien, à un bon rythme et de manière réfléchie, vous pourrez obtenir une bonne note de travail. 

Vous pouvez poser des questions à l'enseignante si les autres membres de votre groupe sont occupés et ne peuvent pas vous aider.

Annexe VIII (exemple d'une répartition des rôles)

Groupe 3 : rôles de chacun			
	Fonction	Rôle 1	Rôle 2
Thomas	Chef de groupe	"validateur"	C'est lui qui décide, après discussion avec les autres membres, si le joueur peut remporter la carte ou non (réponse partielle, incomplète, etc.). Ce travail lui demande de bien observer chaque carte jouée par tous les membres et de vérifier les réponses de chaque carte jouée également. Le chef est "validateur" et s'intéresse, une fois son propre travail terminé, au travail des autres membres. C'est un guide, un correcteur.
Manon	"Rangeur"		A la fin du jeu, le "rangeur" s'assure de remettre tous les documents à l'enseignante, dans la fourre (le jeu de cartes doit être remis dans l'enveloppe). Les seuls documents que les élèves gardent sont les feuilles pour créer les phrases (à coller dans le cahier d'exercices). 4 minutes avant la fin du cours, il stoppe le jeu et commence le rangement (il faut regarder l'heure !!).
Aude	"Veilleur 1"		Le "veilleur 1" s'assure que personne ne triche (si on n'a pas remporté la carte, on doit la remettre sous la pile par ex.). Il veille également à ce que les règles du jeu soient respectées (après chaque tour, les membres doivent lire les explications au verso des cartes, créer des phrases : ce travail est très important !).
Dany	"Veilleur 2"		Le "veilleur 2" s'assure que le volume sonore lors du travail du groupe reste correct. Il s'assure que tout le monde participe et que personne ne soit « délaissé ».

Annexe IX

Evaluation formative : les classes et les fonctions grammaticales

! Attention à la gestion du temps !

TOTAL POINTS :/36

1. Donne un verbe-exemple pour chacune des expressions ci-dessous. :

/4

- Verbe transitif **direct** :
- Verbe transitif **indirect** :
- Verbe **intransitif** :
- Verbe **attributif** :

2. Que signifient les expressions en gras dans la phrase suivante :

➤ Les noms s'accordent **en genre** et **en nombre** avec les déterminants auxquels ils se rapportent.

/2

En genre :
En nombre :

3. Lis les phrases suivantes et recopie-les en corrigeant toutes les erreurs orthographiques que tu identifies. :

/5

➤ Les fille ont rapidement préparé leur affaires. Elles était en retard ! Leur parents leurs avaient pourtant dit de se dépêcher !

.....

Conclusions : 1. Les déterminants et les noms ensemble.

2. Dans ces phrases, les verbes s'accordent avec leur.....

3. Il ne faut pas confondre le

..... "leur" et le

..... "leur". Le premier s'accorde avec le nom auquel il se rapporte (parents) alors que le deuxième ne varie jamais et a pour fonction du verbe "dire"

4. Crée des phrases qui respectent les combinaisons syntaxiques suivantes. Attention aux accords !! :

/5

1. GN sujet + verbe conjugué + adjectif attribut du sujet

.....

2. Nom propre sujet + pron. pers. CVI + verbe conjugué (passé composé) + GN CVD.

.....

3. Verbe conjugué (temps de ton choix) + pron. pers. sujet + GN CVD + ?

.....

5. Lis le texte ci-dessous. Il s'agit d'un extrait d'une nouvelle réaliste d'Emile Zola :

La chambre que **Nantas** habitait depuis son arrivée à Marseille se trouvait au dernier étage d'une maison de la rue **de Lille**, à côté **de** l'hôtel du baron Danvilliers. Cette maison appartenait **au baron**, qui l'avait fait construire sur d'anciens bâtiments. Nantas, en se penchant, pouvait apercevoir un coin de l'hôtel, où des arbres **superbes** jetaient **leur ombre**. Au-delà, **par-dessus** les cimes vertes, s'ouvrait **une échappée** sur Paris.... Un soir, Nantas rentra sans avoir mangé. La veille, **il** avait fini son dernier morceau de pain. Plus d'argent et pas un ami pour **lui** prêter **vingt** sous. La pluie était tombée toute la journée, une de **ces** pluies grises de Paris qui sont **d'un froid polaire** et qui n'épargne **personne**. Un fleuve de boue coulait dans les rues. Nantas, était allé à Bercy, puis à Montmartre, où on lui avait indiqué **des** emplois ; Mais, à Bercy, **la** place était prise, et à Montmartre, son écriture ne paraissait pas assez **belle**. C'étaient ses deux derniers espoirs. Cette **quête** désespérée dura pendant des mois ! Il aurait accepté n'importe quoi, avec la certitude qu'il taillerait **sa** fortune dans la première situation venue.

6. Indique précisément la classe et la fonction grammaticales des mots ou groupes de mots soulignés dans le texte.

/20

Mot ou groupe de mots	Classe gramm. du mot ou groupe de mots	Fonction. gramm. du mot ou groupe de mots
1. Nantas		
2. de Lille		
3. de		

4.	au baron		
5.	l'		
6.	superbes		
7.	leur ombre		
8.	par-dessus		
9.	une échappée		
10.	il		
11.	lui		
12.	vingt		
13.	ces		
14.	d'un froid polaire		
15.	Personne		
16.	des		
17.	la		
18.	belle		
19.	quête		
20.	sa		

7. **Bonus : pourquoi Zola a-t-il choisi le dét.art. indéf. "un" à cet endroit ? (déterminant encadré dans le texte ci-dessus !!) :**

.....

Annexe X

Nom, prénom.....	Date.....
ANALYSE : LES CLASSES ET LES FONCTIONS GRAMMATICALES	
Complète le tableau des classes grammaticales ci-dessous. Tu n'es pas obligé de TOUT indiquer mais sois précis (soulignement, mises en évidence, etc.) dans ce que tu indiques et donne deux ou trois exemples par case.	
MOTS VARIABLES (définition :) 1. 2. 3. 4. 5. 	GROUPES DE MOTS 1. 2. 3.

Complète le tableau des **fonctions grammaticales** ci-dessous. Tu n'es pas obligé de TOUT indiquer mais sois précis (soulignement, mises en évidence, etc.) dans ce que tu indiques et donne deux ou trois exemples par case.

Fonctions gramm. (généralement) non supprimables, non déplaçables						

Fonctions gramm. (généralement) supprimables, déplaçables			

Annexe XI

Exercices de renforcement 1 : classes et fonctions grammaticales (cartes 1 à 28)

Exercice 1 : dans les phrases ci-dessous, indique si les **GNprép. soulignés** ont pour fonction **complément du nom** ou **CVI**.

1. La fille de la bouchère est étudiante en droit. :
2. Je me souviens de la bouchère du village. :
3. Murielle se rappelle de la route à suivre. :
4. J'ai vu un hérisson mort au bord de la route :
5. Il a apporté le blouson de la jeune fille :
6. Steve a ri de la jeune fille qui s'est fait mal. :

Conclusions : Quand ces GNprép. sont-ils compléments du nom ?
 Quand sont-ils CVI ?

A présent, **transforme dans ta tête ces GNprép. féminins en GNprép. masculins**. Que deviennent systématiquement la prép. "de" et le dét. art. déf. "la" ? Ils deviennent.....

Il s'agit d'une contraction (jointure) entre quoi et quoi

?.....

Comment appelle-t-on ce déterminant masculin ?

.....

Exercice 2 : Complète les phrases ci-dessous avec **les déterminants appropriés** et en indiquant, à côté de chaque déterminant, sa classe grammaticale précise.

1. Il était une fois..... princesse (**dét.....**) enfermée dans..... donjon (**dét.....**).
 jeune demoiselle (**dét.....**) attendait la venue de prince charmant (**dét.....**).

2. archéologue (**dét.....**) anglais Howard Carter a découvert..... tombe (**dét.....**) du roi Toutankhamon en 1922.
3. Le 25 septembre dernier, amis (**dét.....**) marchaient en forêt quand survint ours géant (**dét.....**). L'un des compagnons, terrifié, grimpa à..... arbre (**dét.....**). ours (**dét.....**) le renifla mais par chance, il s'en alla. amis (**dét.....**) purent rentrer chez eux, sains et saufs.
4. Ce jour-là, Tom et Lucie décidèrent d'escalader montagne (**dét.....**). Ils choisirent Mont St-Simon (**dét.....**). mont (**dét.....**) est l'un des plus dangereux de la région, car il est très escarpé.

Conclusions :

- On utilise les dét..... quand.....
- On utilise les dét..... quand.....
- On utilise les dét..... quand.....
- On utilise les dét..... quand.....

Exercice 3 : Indique la classe grammaticale précise des mots soulignés dans les deux phrases ci-dessous.

1. Des baleines se sont échouées. :.....
2. La survie des baleines est menacée. :.....

Pourquoi ces deux mots n'appartiennent-ils pas à la même classe grammaticale ?

.....

.....

Exercice 4 : Indique **la classe et la fonction** grammaticales précises des mots soulignés dans les phrases ci-dessous.

1. Je dois acheter un cadeau pour ma mère. Il faut que j'y pense.....
2. Il faut qu'on se dépêche de partir à l'école. Allons-y !.....
3. Votre ami est en retard.....
4. J'ai apporté son cahier mais j'ai oublié le vôtre.....
5. J'ai perdu ma plume, j'ai emprunté celle de Sylvie.....
6. Je n'aime pas cette bague. Celle-ci est plus belle !.....
7. Je me rends à l'école en bus.....
8. Du café ? Oui, j'en prendrais volontiers !.....
9. J'ai passé une heure sous la douche. J'en sors enfin !.....

Annexe XII

Exercices de renforcement 2 : classes et fonctions grammaticales (cartes 1 à 28)

Exercice 1 : Indique la classe et la fonction du mot "leur" souligné dans les phrases ci-dessous.

1. Les élèves ont progressé : leurs résultats se sont améliorés.
classe..... fonction.....
2. J'ai retrouvé le chat des Bagnoud. Je viens de leur téléphoner pour les prévenir !
classe fonction.....
3. Michel et Simon ont perdu leurs copies. En revanche, Lise et Murielle ont retrouvé les leurs.
classe..... fonction.....

Constat orthographique : le..... "leur" et le "leur" (le leur, les leurs) s'accordent en nombre (et jamais en..... !) avec les noms auxquels ils se rapportent. En revanche, le..... "leur" ne s'accorde jamais et a toujours pour fonction..... !

Exercice 2 : Indique si les mots soulignés dans les phrases ci-dessous sont des adverbes (temps, lieu) ou des prépositions (temps, lieu).

1. Autour de la maison, on trouve toutes sortes de fleurs. :.....
2. Je me suis promené, et j'en ai effectivement vu tout autour. :.....
3. Depuis la fin des vacances, je me sens nostalgique. :.....
4. Steve a quitté la Suisse en 2010. Je ne l'ai pas revu depuis. :.....

Constat : Les prépositions de temps et de lieu sont toujours placées devant un ou un alors que les adverbes de temps et de lieu ne le sont pas et reprennent souvent un ou une déjà connus du lecteur ou déjà mentionnés par l'énonciateur (à la manière des pronoms).

Exercice 3 : Indique la classe et la fonction du mot "personne" souligné dans les phrases ci-dessous.

1. Plusieurs personnes sont arrivées en retard ce matin.
classe..... fonction.....
2. Je me suis rendu à la fête pour passer du temps avec mes amis, mais je n'ai vu personne.
classe..... fonction.....

Constat : Le mot "personne" est un lorsqu'il est précédé d'un
En revanche, lorsqu'il est positionné après un verbe, il est Les pronoms (personnels, indéfinis, démonstratifs, etc.) toujours un mot, un groupe de mots ou une idée déjà connus du lecteur ou déjà mentionnés par l'énonciateur.

Exercice 4 : Indique si les mots ou groupes de mots soulignés dans les phrases ci-dessous ont comme fonction **sujet, attribut du sujet, CVD, CVI ou complément du nom**.

Mots ou groupes de mots soulignés	Fonctions de ces mots ou groupes de mots
1. Les animaux qu'ont vus <u>les enfants</u> au zoo <u>les</u> ont émerveillés.	Les enfants : Les :
2. Elise semble <u>triste</u> parce qu'elle a déçu <u>sa meilleure amie</u> .	Triste : Sa meilleure amie :
3. Je veux me rendre à la Rue <u>de Lausanne</u> mais je ne me souviens pas <u>de sa localisation</u> .	De Lausanne : De sa localisation :
4. J'aime <u>tes chaussures</u> . Les miennes sont <u>de mauvaise qualité</u> .	Tes chaussures : De mauvaise qualité :
5. Les performances sportives <u>de ta fille</u> m'épatent... Je m'inquiète <u>de la progression de la mienne</u> !	De ta fille : De la progression : De la mienne :
6. Vous n'avez pas l'air bien. <u>Qu'avez-vous</u> ?	Qu' : Vous :

Exercice 5 : Donne un verbe-exemple pour chacune des expressions ci-dessous.

1. Verbe transitif direct (complément de verbe direct) :
2. Verbe transitif indirect (complément de verbe indirect):
3. Verbe intransitif (Ni CVD, ni CVI) :

Annexe XIII

Exercices de renforcement 3 : les nuances sémantiques de lieu, de temps et de manière (cartes 29 à 40)

1. Lis l'extrait de la nouvelle réaliste d'Emile Zola ci-dessous (que tu as déjà lu en partie) :

La chambre que Nantas louait depuis son arrivée à Marseille était au dernier étage d'une maison de la rue de Lille, à côté de l'hôtel du baron Danvilliers, membre du Conseil d'Etat. Cette maison appartenait au baron. Nantas, en se penchant, pouvait apercevoir un coin de l'hôtel, où des arbres superbes jetaient leur ombre. Au-delà, par-dessus les cimes vertes, s'ouvrait une échappée sur Paris, on voyait bien la trouée de la Seine, les Tuileries, le Louvre, l'enfilade des quais, toute une mer de toitures, jusqu'au lointain cimetière du Père-Lachaise. C'était une étroite chambre

mansardée, avec une fenêtre taillée dans les ardoises. Nantas l'avait meublée simplement, avec une table et une chaise. Il y resta longtemps...

Un soir, Nantas rentra sans provisions. La veille, il avait fini son dernier morceau de pain. Il n'avait pas un ami pour lui prêter vingt sous. La pluie était tombée toute la journée, une de ces pluies grises de Paris qui sont si froides. Un fleuve de boue coulait dans les rues. Nantas, avec patience, était allé à Bercy, puis à Montmartre, où on lui avait indiqué des emplois ; grâce à sa détermination, il pensait convaincre les recruteurs. Mais, à Bercy, la place était prise, et à Montmartre, son écriture ne paraissait pas assez belle. C'étaient ses deux derniers espoirs. Cette quête désespérée dura pendant des mois ! Il aurait accepté n'importe quoi, avec la certitude qu'il taillerait sa fortune dans la première situation venue. Nantas était complètement abattu...

Emile Zola, « Nantas », 1883.

2. Indique précisément la classe et la fonction grammaticales des mots ou groupes de mots soulignés dans le texte. Sers-toi du tableau récapitulatif des fonctions grammaticales !!!

Fonctions possibles : CPlieu; CVlieu; CPtemps; CVtemps; CPmanière; MODverbe(manière); attribut du sujet

Mot ou gpe de mots	Classe du mot ou gpe de mots	Fonction du mot ou gpe de mots	Justifications
1. depuis son arrivée			
2. à Marseille			
3. au dernier étage			
4. Au-delà			
5. bien			
6. simplement			
7. longtemps			
8. Un soir			
9. sans provisions			
10. n'... pas			
11. toute la journée			
12. froides			
13. avec patience			
14. à Bercy			
15. grâce à sa détermination			
16. pendant des mois			

17. Dans les phrases ci-dessous, indique la fonction grammaticale des pronoms soulignés.

- J'adore ce parc. Je m'y promène tous les jours. :
- Mais, j'y pense... Ne devais-tu pas me rapporter du lait ? :
- J'adore ces chocolats ! Donne-m'en un autre, s'il te plaît ! :
- J'ai passé beaucoup de temps à la banque. J'en suis finalement sorti à 16h. :

18. Crée des phrases qui respectent les combinaisons syntaxiques ci-dessous.

- CPtemps (adverbe), + sujet (pron. pers.) + verbe conjugué (passé composé) + CVlieu (GNprép.).
.....
- CPlieu (GN ou GNprép.), + sujet (nom propre) + verbe conjugué (présent) + CVtemps (adverbe).
.....
- CPmanière (GNpép.), + sujet (GN) + verbe conjugué (futur simple) + MODverbe (adverbe) + CVD (GN)
.....

Annexe XIV

TOTAL POINTS :/55pts

Note :

Evaluation finale : les classes et les fonctions grammaticales

Objectifs :

1. **Identifier et nommer de manière précise** la plupart des **classes** et **fonctions** grammaticales des mots de la langue française à travers la **lecture** et/ou la **création** de phrases et/ou de textes courts et cohérents (sens et grammaire);
2. **Identifier et nommer** des GN et GNprép. (pas d'autres groupes de mots !) à travers la **lecture** et/ou la **création** de phrases et/ou de textes courts cohérents (sens et grammaire) ;
3. **Lire et/ou créer** des phrases et des textes courts cohérents (sens et grammaire), comportant des mots de classe et de fonction grammaticales différentes, de manière à comprendre leur **caractère variable ou non** ;
4. **Différencier la classe grammaticale de mots homonymes** (en, y, leur, les, etc.) en identifiant leurs fonctions grammaticales, à travers la lecture et/ou la création de phrases et/ou de textes courts cohérents (sens et grammaire).

1. **En observant la place des mots (ou groupes de mots) en gras dans les phrases ci-dessous, indique leurs classes et leurs fonctions grammaticales.**

/14pts

1.	Classe gramm.	Fonction gramm.
J'ai retrouvé les affaires de ta petite sœur .		
Je me souviendrai toujours de ta petite sœur .		
2.		
Les élèves ont oublié leur cours de math.		
Nous leur avons téléphoné ce matin.		
3.		
Je me sens fatigué depuis quelques jours.		
J'ai perdu du poids ; depuis , je me sens revivre !		
4.		
Certains pensent qu'ils vont redoubler.		
Certains enfants sont très stressés.		
Nous sommes certains de remporter le prix.		
5.		
En un an, Elise a beaucoup progressé.		
J'adore les bonbons. En as-tu encore ?		
J'étais au cinéma. J'en suis sorti il y a une minute.		
6.		
Cette personne s'est fait voler son sac à main.		
Lorsque je suis rentré chez moi, il n'y avait personne .		

2. **Complète le texte ci-dessous avec des déterminants appropriés et variés de manière à le rendre grammaticalement cohérent. Indique également, à côté de chaque déterminant, sa classe grammaticale précise.**

/10pts

..... matin du 17 novembre 2014 (**dét.....**), homme (**dét.....**) de 40 ans a été retrouvé mort dans maison (**dét.....**) de la région de Zermatt. D'après les témoins, la veille du drame, homme (**dét.....**) était simplement allé se coucher dans son lit alentours de 23 heures (**dét.....**). Mais, le lendemain, ami de la victime (**dét.....**) s'est rendu à son domicile et, ne le voyant pas répondre, est entré dans la maison. Après avoir découvert le cadavre, il a directement appelé la police. Certains voisins ont affirmé avoir entendu cris (**dét.....**) et les experts ont établi que l'homme avait été étranglé. Depuis, le palier de maison (**dét.....**) est recouvert de fleurs et de mots de condoléances proches et voisins (**dét.....**), touchés par drame (**dét.....**).

Bonus : Selon toi, pourquoi faut-il veiller à varier les déterminants que tu utilises lorsque tu écris un texte?.....

3. Crée un court texte (2-3 phrases) avec TOUS les mots suivants (ainsi que ceux que tu décideras d'ajouter). Attention, tu dois respecter le genre des mots qui te sont donnés. Le nombre, quant à lui, peut varier !

➤ samedi, restaurant, souvent, découvrir, plat, amie, gastronomique, différente

/8pts

(-0.5 à chaque erreur ortho.)

4. Crée des phrases qui respectent les combinaisons syntaxiques suivantes. Attention aux accords ! :

/9pts

1. Sujet (pron. pers.) + verbe (présent, 2^{ème} singulier) + CPtemps (adverbe de temps) + CVI (GNprép.) + CDN (GNprép.) 2.5

2. CPmanière (GNprép.), + sujet (GN) + verbe (futur simple, 3^{ème} pluriel) + MODverbe (adverbe de manière) + CVD (GN) 2.5

3. CPLieu (adverbe de lieu), + sujet (nom propre) + verbe conjugué (futur simple, 3^{ème} singulier) + CVtemps (GNprép.) 2

4. CPtemps (GNprép.), + sujet (pron. pers) + verbe conjugué (futur simple, 1^{ère} pluriel) + CVlieu (GNprép.) 2

5. Lis le texte ci-dessous et indique précisément la classe et la fonction grammaticale des mots ou groupes de mots qui y sont soulignés. **/14pts**

Le joujou

Sur une route, derrière la grille d'un vaste jardin, au bout duquel apparaissait la blancheur d'un joli château frappé par le soleil, se tenait un enfant beau et frais, habillé de ces vêtements de campagne si pleins de coquetterie. À côté de lui, gisait sur l'herbe un joujou splendide, verni, doré, vêtu d'une robe pourpre, et couvert de plumets. L'enfant s'occupait de son joujou quand, de l'autre côté de la grille, sur la route, entre les chardons et les orties, il aperçut un autre enfant sale, haillonneux et maigre comme un clou... Entre ces deux mondes, l'enfant pauvre s'avança vers l'enfant riche pour lui montrer le sien. Celui-ci l'examina avidement comme un objet rare et inconnu. Or, ce joujou, que le petit souillon tenait, était un rat ! Sans un sou, les parents du petit pauvre l'avaient sans doute tiré de la vie elle-même. Le petit gâté n'en revenait pas !

Mot ou gpe de mots	Classe du mot ou gpe de mots	Fonction du mot ou gpe de mots
1. sur une route		
2. la blancheur		
3. d'un joli château		
4. pourpre		
5. de son joujou		
6. un autre enfant		
7. deux		
8. vers l'enfant riche		
9. le sien		
10. Celui-ci		
11. avidement		

12. un rat		
13. Sans un sou		
14. l'		
15. n'...pas		

Annexe XV

Méthode en 5 étapes **pour identifier les fonctions du mot ou du groupe de mots dans la phrase**

1. Identifier en premier le sujet (qui/qu' est-ce qui fait l'action exprimée par le verbe ?) !

2. Se concentrer ensuite sur le verbe.

- Si le verbe est un verbe d'état ➤ le complément souligné a toujours pour fonction « attribut du sujet ». Attention, dans l'exemple suivant *Je suis à la maison*, c'est la nuance sémantique qui l'emporte (CVlieu) = verbe de position.
- Si le verbe est un verbe de déplacement ou de position ➤ le complément souligné a pour fonction soit « CVlieu » si la nuance sémantique exprimée est le lieu (voir tableau), soit « MOD » si la nuance sémantique exprimée est la manière (voir tableau).
Attention, **placé après un verbe, l'adverbe est toujours MOD**, peu importe le verbe après lequel il se situe. Exception : *Cette fille est bien* = « attribut du sujet ».
- Si le verbe est un verbe de durée ➤ le complément souligné a toujours pour fonction « CVtemps »

Si le verbe n'est pas un verbe d'état, de déplacement, de position ou de durée, tu dois poursuivre l'analyse car le mot ou groupe de mots souligné occupe une autre fonction dans la phrase :

3. Partant de l'action exprimée par le verbe, le complément répond-il aux questions *qui, quoi ?* (CVD), *à qui, à quoi, de qui, de quoi ?* (CVI)

Attention, si la question est *de qui, de quoi ?*, assure-toi, avant d'affirmer que le complément occupe la fonction de CVI que le complément en question suit ou précède bien un verbe : ex. *Les élèves se **servent** de leur cerveau* (CVI).

En effet, si le complément répond à cette question (*de quoi ?*) et qu'il est précédé **d'un nom**, il est toujours « complément du nom » : ex. *Il constate la **disparition** de sa cassette* (complément du nom).

4. Si le complément ne répond pas aux questions « CVD », « CVI », peut-être est-il « complément du nom » ? Les compléments du nom sont toujours précédés d'un nom ! Les compléments du nom sont également appelés expansions du nom.

Il ne faut pas confondre les compléments du nom avec des compléments exprimant des nuances sémantiques : ex. *Il construit sa cabane de ses mains*. Dans cet exemple, le complément suit bien un nom mais exprime une nuance de manière/moyen, il n'est donc pas « complément du nom » mais « CPmanière/moyen ». Dans l'exemple *Il constate la disparition de sa cassette*, aucune nuance sémantique n'est exprimée.

Si toutes ces possibilités de fonctions ont été écartées, c'est que le complément souligné exprime forcément une nuance sémantique, et qu'il est donc CP.

5. Le complément souligné exprime une nuance sémantique de lieu (où ?), de temps (quand ?, pendant combien de temps ?, à quel rythme ?, etc.), de cause (pourquoi ?, pour quelle raison ?), de manière (de quelle manière, comment ?), de moyen (avec quel instrument ?), d'accompagnement (avec qui ?), etc.

Attestation d'authenticité

*Formation professionnelle - Secondaire I
Mémoire professionnel - Volée*

Attestation d'authenticité

*Je soussigné-e certifie que ce mémoire constitue un travail original
et j'affirme en être l'auteur-e. Je certifie avoir respecté le code
d'éthique et de déontologie de la recherche en le réalisant.*

Lieu : *Sion*

Date : *5 janvier 2016*

Nom, prénom : *Morard, Tiffany*

Signature :



La signature est à poser sur les trois exemplaires qui doivent être remis au secrétariat de la HEP-VS.

9. BIBLIOGRAPHIE

Alain (1932/199). *Propos sur l'éducation*. Paris : PUF.

Bachelard, G. (1934/1967). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Vrin.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.

Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage par abstraction*. Paris : Retz.

Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier. Consulté en ligne le 02.12.2015. URL sur Google Books.

Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français*. Lausanne : Office romand des Editions et du Matériel scolaires.

Breton, R. (1987). *Le petit guide grammatical au primaire*. Montréal : HRW.

Bronckart, J.-P. (1985). *Les sciences du langage. Un défi pour l'enseignement ?* Paris : Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (1990). *Grammaire : notes méthodologiques et théoriques*. Sion : Département de l'Instruction publique du canton du Valais.

Brousseau, G. (1976). Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques. In J. Vanhamme & W. Vanhamme (Eds.), *La problématique et l'enseignement des mathématiques*. Comptes rendus de la XXVIII^e rencontre organisée par la Commission Internationale pour l'Etude et l'Amélioration de l'Enseignement des Mathématiques (pp. 101-117). Louvain la Neuve.

Caillos, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.

Château, J. (1955). *Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant*. Paris : Vrin.

Chevalier, J.-C. (1994). *Histoire de la grammaire française*. Paris : PUF.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.

Chevallard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique. *Skhôlé*, 7, 45-64. Consulté en ligne le 23 octobre 2015. URL : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Les_savoirs_enseignes_et_leur_transmission.pdf.

Chervel, A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.

CIIP. (2006). *Atelier du langage 10^e : grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison avec 700 activités et exercices*. Neuchâtel : Conférence Intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

CIIP. (2014). *Français - Grammaire, Texte et Langue, Aide-mémoire, savoirs grammaticaux et ressources théoriques pour les élèves du cycle 3*. Neuchâtel : Conférence Intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

CIIP. (1989). *Plan d'études romand pour les classes de 1^{ère} à 6^{ème} année*. Neuchâtel : Conférence Intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

CIIP. (2010a). *Plan d'études romand, cycle 3*. Neuchâtel : Conférence Intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

CIIP (2010b). *Français 10^e : livre unique*. Neuchâtel : Conférence Intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

Claparède, E. (1916). *Psychologie de l'enfant*. Genève : Kundig.

Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. & Reuter, Y. (Ed.). (2010/2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

De Grandmont, N. (1996). *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*. Bruxelles : De Boeck.

De Pietro, J.-F. (2009). Pratiques métalangagières et émergence d'une posture « grammaticale ». In J. Dolz & C. Simard (Ed.), *Pratiques d'enseignement grammatical : points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 15-47). Québec : PU Laval.

Dolz, J. & Simard, C. (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical : points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec : PU Laval.

Ducrot, O. & Schaeffer, J.-M. (1972/1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Editions du Seuil.

Fabre, M. (non daté). Sarkozy pédagogue. *Site de Philippe Meirieu*, 1-8. Consulté en ligne le 20 novembre 2015. URL : http://www.meirieu.com/FORUM/fabre_sarkozy_pedagogue.pdf

Freinet, C. (1956). *Les méthodes naturelles de la pédagogie moderne*. Paris : Editions Bourrelrier.

Guay, M. (2012). Les outils d'analyse de la nouvelle grammaire : dessine-moi une phrase. *L'Activité langagière*, 8, 4, 14. Consulté en ligne le 22 octobre 2015. URL : http://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2guides/guides/chroniq/index-eng.html?lang=eng&lettr=indx_autr8DykMISZdM4Y&page=9vfSVD2co2Bg.html

Genevay, E. (1996). S'il vous plaît... Invente-moi une grammaire ! In S. Chartrand (Ed.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : propositions didactiques* (pp. 53-84). Montréal : Logiques.

Grevisse, M. (1939/1993). *Précis de grammaire française*. Paris : Duculot.

Houssaye, J., Hameline, D., Soëtard, M. & Fabre, M. (2002). *Manifeste pour les pédagogues*. Paris : ESF.

Huizinga, J. (1938/1988). *Homo ludens, essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard.

Léon, R. (1998/2008). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école. Pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette Education.

Marmy Cusin, V. M. F. (2012), *Développer et comprendre des pratiques d'enseignement de la grammaire intégrées à la production textuelle : entre les dire et les faire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Martin, S. et Issenhuth, J.-P. (1986). *Le petit code : code syntaxique et orthographique*. Montréal : HRW.

Meirieu, P. (1990), *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF.

Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.

Robes, B. (2013). Épistémologies de la pédagogie, relations aux savoirs et à la didactique. *Education et socialisation*, 34, 1-36. Consulté en ligne le 22 novembre 2015. URL : <http://edso.revues.org/434>.

Schlenker, B. R. & Bonoma, T. V. (1978). Fun and Games: The Validity of Games in the Study of Conflict. *The Journal of Conflict Resolution*, 22, 1, 7-38.

Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant, un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions logiques.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Editions logiques.

Tardif, J. et Presseau, A. (1998). Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages. *Vie pédagogique*, 108, 39-44.

Unesco (1979). L'enfant et le jeu. Approches théoriques et applications pédagogiques. *Etudes et documents d'éducation*, 34, 5-19.

Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent : ERPI.

Vygotsky, L.-S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales.

Winnicott, D. (1971/1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.